



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ



ИНТЕРАКТИВНИ ПРИСТУП РЕАЛИЗАЦИЈИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:
Проф. др Биљана Јеремић

Кандидат:
Мр Наташа Вукићевић

Нови Сад, 2022. године

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА¹

Врста рада:	Докторска дисертација
Име и презиме аутора:	Наташа Вукићевић
Ментор (титула, име, презиме, звање, институција)	Др Биљана Јерemiћ, ванредни професор, Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
Наслов рада:	Интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе
Језик публикације (писмо):	Српски (ћирилица)
Физички опис рада:	Унети број: Страница 398 Поглавља 4 Референци 412 Табела 49 Слика 101 Графикона 0 Прилога 6
Научна област:	Педагогија
Ужа научна област (научна дисциплина):	Методика наставе
Кључне речи / предметна одредница:	Иновативни приступ, интеракција, млађи школски узраст, музички доживљај, музичко стваралаштво, настава, предмет Музичка култура, ученици.
Резиме на језику рада:	Испољавање музичког доживљаја, које се код ученика најспонтаније одвија у области стваралаштва, треба подстицати кроз све активности на часовима Музичке културе: певање песама, извођење бројалица и музичких игара, свирање на дечјим инструментима и слушање музике. Учесталост примене стваралаштва омогућава да се ученички стваралачки потенцијали у потпуности изразе, а укључивањем дечјег стваралаштва у остале активности ученици ће бити мотивисанији за стваралачки рад или импровизацију. Актуелност теме дечјег музичког стваралаштва, као наставне области предмета Музичка култура, у раду је сагледана са неколико аспеката: у контексту нових тенденција

¹ Аутор докторске дисертације потписао је и приложио следеће Обрасце:

5б – Изјава о ауторству;

5в – Изјава о истоветности штампане и електронске верзије и о личним подацима;

5г – Изјава о коришћењу.

Ове Изјаве се чувају на факултету у штампаном и електронском облику и не кориче се са тезом.

савременог образовања усмерених ка развоју креативног мишљења и креативног појединца, са становишта недовољно истраженог научног проблема и у односу на могућност примене интерактивног приступа, као једног од савремених модела наставе. У том смислу, теоријски оквир рада обухвата анализу програмских садржаја и захтева предмета Музичка култура, теорије развоја естетских, креативних и музичких способности ученика, теоријски осврт на специфичности дечјег музичког стваралаштва дефинисане са методичког и социолошког аспекта, концепцију интерактивне наставе и приказ досадашњих теоријских и емпиријских истраживања музичког стваралаштва.

У циљу утврђивања ефеката примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва, спроведено је квазиекспериментално истраживање са нееквивалентном контролном групом. Узорком су обухваћена 182 ученика четвртог разреда (104 ученика експерименталне групе и 78 ученика нееквивалентне контролне групе) у две основне школе у Јагодини и 32 учитеља који раде у наведеним школама. Експериментални програм дизајниран је у складу са предметом истраживања, али и са програмским захтевима наставе, због чега су видови музичког стваралаштва прилагођени наставним јединицама у области извођења и слушања музике у постојећим оперативним плановима рада. Од истраживачких техника примењене су анкетирање, усмено тестирање, посматрање моделованих наставних часова (експериментална група) и анализа дечјих радова. У анализи прикупљених података и интерпретацији резултата истраживања примењена је дескриптивна метода и истраживачки поступак анализе садржаја. Коришћени су следећи инструменти: Анкетни упитник за учитеље (посебно конструисан за потребе истраживања), Протокол/табела за посматрање и евалуацију наставног часа применом поступка секвенцијалне анализе (секвенцијална анализа, Ивић, Пешикан и Антић, 2001, табела за евалуацију часа, Петровић, 2004), Литерарни текстови песама на које су ученици стварали мелодију на иницијалном и финалном мерењу (Паун и Камила, Гвида Тартаље), Листа за бодовање дечјих радова у области музичког стваралаштва (преузета и модификована Листа за бодовање дечјих литерарних/ликовних радова, Шефер, 2008).

Након реализације експерименталног програма, применом секвенцијалне анализе сегмената часова на којима је заступљено дечје музичко стваралаштво, анализирани су активности ученика, а резултати указују на релевантност ученичких активности у односу на функцију секвенце, циљ часа и природу предмета. Резултати анкетирања учитеља о методичким аспектима дечјег музичког стваралаштва показују да учитељи у великој мери познају сложеност и особеност дечјег музичког стваралаштва и да су свесни своје улоге и одговорности за реализацију ове наставне области предмета, али и да у пракси примењују традиционални модел наставе, не прилагођавајући наведену област могућностима и потребама ученика.

	<p>Кључне резултате истраживања представљају исходи експерименталног програма, односно постигнућа ученика у области дечјег музичког стваралаштва. Након анализе дечјих радова у експерименталној и нееквивалентној контролној групи, ради њиховог упоређивања и бодовања према унапред одређеним параметрима (ритам, мелодија, формално заокружење, акценти и општи утисак о раду), извршена је статистичка анализа података. Према тим налазима, остварена предност експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну статистички је значајна. На основу добијених квантитативних података, али и на основу квалитативне анализе појединачних музичких компоненти дечјих стваралачких радова, дошли смо до закључка да су боља постигнућа ученика експерименталне групе на финалном мерењу резултат примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва. Осим тога, квалитативном анализом установљено је да је оригиналност, у виду ретких и јединствених музичких решења, у већој мери заступљена у радовима експерименталне групе. У складу са тим, понављања музичких мотива и рефлексивност познатих садржаја присутнији су у радовима ученика нееквивалентне контролне групе.</p> <p>Практични значај овог истраживања превасходно представља применљивост предложеног модела у наставној пракси. Истовремено, условљеност дизајнирања експерименталног програма актуелним програмским оквирима и смерницама, једно је од методолошких ограничења овог рада. У том смислу, педагошке импликације односе се на отвореност и флексибилност планирања стваралачких активности ученика у настави музичке културе, што би допринело развоју креативног мишљења, иновирању наставног процеса и отварању питања могућности и потребе проучавања дечјег музичког стваралаштва, као значајног научног проблема. Добити резултати и закључци сугеришу даље правце истраживања усмерене ка проналажењу нових стратегија за учење и развој у стваралачком подручју.</p>
Датум прихватања теме од стране надлежног већа:	11.9.2015.
Датум одбране: (Попуњава одговарајућа служба)	
Чланови комисије: (титула, име, презиме, звање, институција)	Председник: Члан: Члан: Члан:
Напомена:	

KEY WORD DOCUMENTATION²

Document type:	Doctoral dissertation
Author:	Nataša Vukićević
Supervisor (title, first name, last name, position, institution)	Biljana Jeremić, PhD, associate professor, Faculty of Education in Sombor, University of Novi Sad
Thesis title:	Interactive approach to the realization of children's musical creativity in lower grades of primary school
Language of text (script):	Serbian language (cyrillic)
Physical description:	Number of: Pages 398 Chapters 4 References 412 Tables 49 Illustrations 101 Graphs 0 Appendices 6
Scientific field:	Pedagogy
Scientific subfield (scientific discipline):	Teaching methodic
Subject, Key words:	Innovative approach, interaction, younger learners, musical experience, musical creativity, teaching, school Teaching Music, students.
Abstract in English language:	Manifestation of musical experience, which takes place most spontaneously in the field of creativity, should be encouraged through all activities in Teaching Music classes: singing songs, counting rhymes and musical games, playing children's instruments and listening to music. The frequency of the application of creativity enables the students' creative potentials to be fully expressed, and by including children's creativity in other activities, students will be more motivated for creative work or improvisation. Contemporary topic of children's musical creativity, as part of the school subject Teaching Music, is considered in several aspects: in the context of new tendencies of modern education aimed at developing creative thinking and

² The author of doctoral dissertation has signed the following Statements:

56 – Statement on the authority,

5B – Statement that the printed and e-version of doctoral dissertation are identical and about personal data,

5r – Statement on copyright licenses.

The paper and e-versions of Statements are held at the faculty and are not included into the printed thesis.

creative individual, from the point of view of insufficiently researched scientific problem and the possibility of applying interactive approach as one of the modern teaching models. In that sense, the theoretical framework includes the analysis of program contents and requirements of the school subject Teaching Music, theories of development of aesthetic, creative and musical students' abilities, theoretical review of the specifics of children's musical creativity defined from a methodological and sociological point of view, the concept of the interactive teaching, and a presentation of previous theoretical and empirical research on musical creativity.

In order to determine the effects of the application of an interactive approach to the realization of children's musical creativity, a quasi-experimental research was conducted with non-equivalent control group. The sample included 182 fourth grade students (104 students of the experimental group and 78 students of the non-equivalent control group) in two primary schools in Jagodina and 32 teachers working in these schools. The experimental program was designed in accordance with the subject of research, but also with the program requirements of teaching, which is why the types of musical creativity were adapted to teaching units in the field of performing and listening to music in existing operational work plans. In the analysis of the collected data and the interpretation of the research results, the descriptive method and the research procedure of content analysis were applied. The following instruments were used: Questionnaire for teachers (specially designed for research purposes), Protocol/table for observation and evaluation of the lesson using the procedure of sequential analysis (sequential analysis by Ivić, Pešikan and Antić, 2001, lesson evaluation table by Petrović, 2004), Literary texts of selected songs on which students created a melody on the initial and final measurement (Paun and Kamila, Gvido Tartalja), and List for scoring children's works in the field of music (downloaded and modified List for scoring children's literary/artistic works, by Jasmina Šefer, 2008).

After the realization of the experimental program, using sequential analysis of the segments of classes in which children's music creativity was represented, student activities were analyzed, and the results indicated the relevance of student activities in relation to the function of the sequence, goal and nature of the subject. The results of the class teacher survey on methodological aspects of children's musical creativity show that teachers are largely aware of the complexity and peculiarities of children's music creativity and are aware of their role and responsibilities for the implementation of this teaching area, but on the other hand, teachers apply the traditional teaching model in practice not adapting it to students' needs and possibilities.

The key results of the research are the outcomes of the experimental program, i.e. the achievements of students in the

	<p>field of children's musical creativity. After the analysis of children's works in the experimental and non-equivalent control group, in order to compare and score them according to predetermined parameters (rhythm, melody, formal rounding, accents and general impression of the work), statistical analysis of data was performed. According to these findings, the realized advantage of the experimental group over the non-equivalent control was statistically significant. Based on the obtained quantitative data, but also on the basis of qualitative analysis of individual musical components of children's creative works, we came to the conclusion that better achievements of students in the experimental group were the result of applying an interactive approach to children's musical creativity. In addition, the qualitative analysis revealed that originality, in the form of rare and unique musical solutions, was more represented in the works of the experimental group. Accordingly, repetitions of musical motives and reflections of familiar content were more present in the students' works in the non-equivalent control group.</p> <p>The practical significance of this research is primarily the applicability of the proposed model in teaching practice. At the same time, the conditionality of designing an experimental program with current program frameworks and guidelines is one of the methodological limitations of this paper. In that sense, pedagogical implications refer to openness and flexibility of planning creative activities of students in teaching music, which would contribute to the development of creative thinking, innovation of the teaching process and opening the question of possibilities and needs of studying children's music as a significant scientific problem. The obtained results and conclusions suggest further directions of research directed to finding new strategies for learning and development in the creative field.</p>
Accepted on Scientific Board on:	11.9.2015.
Defended: (Filled by the faculty service)	
Thesis Defend Board: (title, first name, last name, position, institution)	President: Member: Member: Member:
Note:	

АПСТРАКТ

Испољаванье музичког доживљаја, које се код ученика најспонтаније одвија у области стваралаштва, треба подстицати кроз све активности на часовима Музичке културе: певање песама, извођење бројалица и музичких игара, свирање на дечјим инструментима и слушање музике. Учесталост примене стваралаштва омогућава да се ученички стваралачки потенцијали у потпуности изразе, а укључивањем дечјег стваралаштва у остале активности ученици ће бити мотивисанији за стваралачки рад или импровизацију. Актуелност теме дечјег музичког стваралаштва, као наставне области предмета Музичка култура, у раду је сагледана са неколико аспеката: у контексту нових тенденција савременог образовања усмерених ка развоју креативног мишљења и креативног појединца, са становишта недовољно истраженог научног проблема и у односу на могућност примене интерактивног приступа, као једног од савремених модела наставе. У том смислу, теоријски оквир рада обухвата анализу програмских садржаја и захтева предмета Музичка култура, теорије развоја естетских, креативних и музичких способности ученика, теоријски осврт на специфичности дечјег музичког стваралаштва дефинисане са методичког и социолошког аспекта, концепцију интерактивне наставе и приказ досадашњих теоријских и емпиријских истраживања музичког стваралаштва.

У циљу утврђивања ефеката примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва, спроведено је квазиекспериментално истраживање са нееквивалентном контролном групом. Узорком су обухваћена 182 ученика четвртог разреда (104 ученика експерименталне групе и 78 ученика нееквивалентне контролне групе) у две основне школе у Јагодини и 32 учитеља који раде у наведеним школама. Експериментални програм дизајниран је у складу са предметом истраживања, али и са програмским захтевима наставе, због чега су видови музичког стваралаштва прилагођени наставним јединицама у области извођења и слушања музике у постојећим оперативним плановима рада. Од истраживачких техника примењене су анкетирање, усмено тестирање, посматрање моделованих наставних часова (експериментална група) и анализа дечјих радова. У анализи прикупљених података и интерпретацији резултата истраживања примењена је дескриптивна метода и истраживачки поступак анализе садржаја. Коришћени су следећи инструменти:

Анкетни упитник за учитеље (посебно конструисан за потребе истраживања), Протокол/табела за посматрање и евалуацију наставног часа применом поступка секвенцијалне анализе (секвенцијална анализа, Ивић, Пешикан и Антић, 2001, табела за евалуацију часа, Петровић, 2004), Литерарни текстови песама на које су ученици стварали мелодију на иницијалном и финалном мерењу (*Паун и Камила*, Гвида Тартаље), Листа за бодовање дечјих радова у области музичког стваралаштва (преузета и модификована Листа за бодовање дечјих литерарних/ликовних радова, Шефер, 2008).

Након реализације експерименталног програма, применом секвенцијалне анализе сегмената часова на којима је заступљено дечје музичко стваралаштво, анализирани су активности ученика, а резултати указују на релевантност ученичких активности у односу на функцију секвенце, циљ часа и природу предмета. Резултати анкетирања учитеља о методичким аспектима дечјег музичког стваралаштва показују да учитељи у великој мери познају сложеност и особеност дечјег музичког стваралаштва и да су свесни своје улоге и одговорности за реализацију ове наставне области предмета, али и да у пракси примењују традиционални модел наставе, не прилагођавајући наведену област могућностима и потребама ученика.

Кључне резултате истраживања представљају исходи експерименталног програма, односно постигнућа ученика у области дечјег музичког стваралаштва. Након анализе дечјих радова у експерименталној и нееквивалентној контролној групи, ради њиховог упоређивања и бодовања према унапред одређеним параметрима (ритам, мелодија, формално заокружење, акценти и општи утисак о раду), извршена је статистичка анализа података. Према тим налазима, остварена предност експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну статистички је значајна. На основу добијених квантитативних података, али и на основу квалитативне анализе појединачних музичких компоненти дечјих стваралачких радова, дошли смо до закључка да су боља постигнућа ученика експерименталне групе на финалном мерењу резултат примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва. Осим тога, квалитативном анализом установљено је да је оригиналност, у виду ретких и јединствених музичких решења, у већој мери заступљена у радовима експерименталне групе. У складу са тим, понављања музичких мотива и рефлексивна познатих садржаја присутнији су у радовима ученика нееквивалентне контролне групе.

Практични значај овог истраживања превасходно представља применљивост предложеног модела у наставној пракси. Истовремено, условљеност дизајнирања експерименталног програма актуелним програмским оквирима и смерницама, једно је

од методолошких ограничења овог рада. У том смислу, педагошке импликације односе се на отвореност и флексибилност планирања стваралачких активности ученика у настави музичке културе, што би допринело развоју креативног мишљења, иновирању наставног процеса и отварању питања могућности и потребе проучавања дечјег музичког стваралаштва, као значајног научног проблема. Добијени резултати и закључци сугеришу даље правце истраживања усмерене ка проналажењу нових стратегија за учење и развој у стваралачком подручју.

Кључне речи: иновативни приступ, интеракција, млађи школски узраст, музички доживљај, музичко стваралаштво, настава, предмет Музичка култура, ученици.

ABSTRACT

Manifestation of musical experience, which takes place most spontaneously in the field of creativity, should be encouraged through all activities in Teaching Music classes: singing songs, counting rhymes and musical games, playing children's instruments and listening to music. The frequency of the application of creativity enables the students' creative potentials to be fully expressed, and by including children's creativity in other activities, students will be more motivated for creative work or improvisation. Contemporary topic of children's musical creativity, as part of the school subject Teaching Music, is considered in several aspects: in the context of new tendencies of modern education aimed at developing creative thinking and creative individual, from the point of view of insufficiently researched scientific problem and the possibility of applying interactive approach as one of the modern teaching models. In that sense, the theoretical framework includes the analysis of program contents and requirements of the school subject Teaching Music, theories of development of aesthetic, creative and musical students' abilities, theoretical review of the specifics of children's musical creativity defined from a methodological and sociological point of view, the concept of the interactive teaching, and a presentation of previous theoretical and empirical research on musical creativity.

In order to determine the effects of the application of an interactive approach to the realization of children's musical creativity, a quasi-experimental research was conducted with non-equivalent group. The sample included 182 fourth grade students (104 students of the experimental group and 78 students of the non-equivalent control group) in two primary schools in Jagodina and 32 teachers working in these schools. The experimental program was designed in accordance with the subject of research, but also with the program requirements of teaching, which is why the types of musical creativity were adapted to teaching units in the field of performing and listening to music in existing operational work plans. In the analysis of the collected data and the interpretation of the research results, the descriptive method and the research procedure of content analysis were applied. The following instruments were used: Questionnaire for teachers (specially designed for research purposes), Protocol/table for observation and evaluation of the lesson using the procedure of sequential analysis (sequential analysis by Ivić, Pešikan and Antić, 2001, lesson evaluation table by Petrović, 2004), Literary texts of selected songs on which students created a melody on the initial and

final measurement (Paun and Kamila, Gvido Tartalja), and List for scoring children's works in the field of music (downloaded and modified List for scoring children's literary/artistic works, by Jasmina Šefer, 2008).

After the realization of the experimental program, using sequential analysis of the segments of classes in which children's music creativity was represented, student activities were analyzed, and the results indicated the relevance of student activities in relation to the function of the sequence, goal and nature of the subject. The results of the class teacher survey on methodological aspects of children's musical creativity show that teachers are largely aware of the complexity and peculiarities of children's music creativity and are aware of their role and responsibilities for the implementation of this teaching area, but on the other hand, teachers apply the traditional teaching model in practice not adapting it to students' needs and possibilities.

The key results of the research are the outcomes of the experimental program, i.e. the achievements of students in the field of children's musical creativity. After the analysis of children's works in the experimental and non-equivalent control group, in order to compare and score them according to predetermined parameters (rhythm, melody, formal rounding, accents and general impression of the work), statistical analysis of data was performed. According to these findings, the realized advantage of the experimental group over the non-equivalent control was statistically significant. Based on the obtained quantitative data, but also on the basis of qualitative analysis of individual musical components of children's creative works, we came to the conclusion that better achievements of students in the experimental group were the result of applying an interactive approach to children's musical creativity. In addition, the qualitative analysis revealed that originality, in the form of rare and unique musical solutions, was more represented in the works of the experimental group. Accordingly, repetitions of musical motives and reflections of familiar content were more present in the students' works in the non-equivalent control group.

The practical significance of this research is primarily the applicability of the proposed model in teaching practice. At the same time, the conditionality of designing an experimental program with current program frameworks and guidelines is one of the methodological limitations of this paper. In that sense, pedagogical implications refer to openness and flexibility of planning creative activities of students in teaching music, which would contribute to the development of creative thinking, innovation of the teaching process and opening the question of possibilities and needs of studying children's music as a significant scientific problem. The obtained results and conclusions suggest further directions

of research directed to finding new strategies for learning and development in the creative field.

Key words: innovative approach, interaction, younger learners, musical experience, musical creativity, teaching, school Teaching Music, students.

ЗАХВАЛНИЦА

Изјаве захвалности упућујем свима који су, у својству професора, сарадника, колега и пријатеља, допринели настанку докторске дисертације, под називом *Интиерактивни иприсиуи реализацији дечјеи музичкои стваралаштва у млађим разредима основне школе.*

Велику захвалност дугујем члановима комисије, проф. др Марији Зотовић и проф. др Јовани Милутиновић, на конструктивним сугестијама, које су омогућиле да израда докторске дисертације представља процес учења и усавршавања, као и на разумевању моје жеље за проучавањем специфичног подручја дечјег музичког стваралаштва, иако је то захтевало посебне услове и организацију истраживања и методолошка одступања и ограничења. Проф. др Данијели Судзиловски, као члану комисије, такође захваљујем на вишегодишњој подршци, колегијалности и сарадњи.

Посебну захвалност најискреније исказујем менторки, проф. др Биљани Јеремић, на стрпљењу, разумевању, смерницама у свим фазама писања дисертације, стручним саветима, мотивационим разговорима и великој подршци, професионалној и личној.

Захваљујем свим учесницима у истраживању, ученицима и учитељицама ОШ „17. октобар“ и ОШ „Бошко Ђуричић“ у Јагодини.

Неизмерно захваљујем породици и пријатељима, који су, у кључним тренуцима, показали да су моја друга породица, и помогли ми да у успомени на свог оца пронађем снагу и путоказ.

Најнежније речи захвалности упућујем својој кћерки Теодори, чија је несебична љубав била инспирација за сваки сегмент рада на овој докторској дисертацији.

САДРЖАЈ

УВОД.....	18
-----------	----

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	23
1.1 Циљеви и задаци предмета Музичка култура	25
1.1.1. Исходи предмета	29
1.2. Наставне области у контексту изражавања музичког доживљаја.....	30
1.2.1. Могућности изражавања музичког доживљаја у области извођења музике	32
1.2.2. Могућности изражавања музичког доживљаја у области слушања музике.....	37
1.2.3. Могућности слободног изражавања музичког доживљаја у области дечјег музичког стваралаштва	41
2. РАЗВОЈ ЕСТЕТСКИХ, КРЕАТИВНИХ И МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ	44
2.1. Способност естетског доживљавања	46
2.2. Креативност ученика	49
2.3. Музичке способности ученика	56
3. ДЕЧЈЕ МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.....	63
3.1. Музичко стваралаштво као начин испољавања уметничког доживљаја ученика.....	66
3.2. Видови дечјег музичког стваралаштва	70
3.2.1. Изражавање музичког доживљаја музичким целинама	73
3.2.1.1. Мелодијско-ритмичке допуњалке.....	74
3.2.1.2. Осмишљавање мелодијске линије на задати ритам	81
3.2.1.3. Грађење целовите музичке мисли.....	82
3.2.1.4. Варирање задате формалне целине.....	83
3.2.2. Изражавање музичког доживљаја средствима других уметности.....	85
4. МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА.....	88
4.1. Избор и тумачење поетског текста.....	90
4.2. Наставне методе у реализацији дечјег музичког стваралаштва	94
4.3. Улога учитеља у процесу дечјег музичког изражавања и стварања	99
5. СОЦИОЛОШКИ АСПЕКТИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА	105
5. 1. Музичко искуство	106
5.2. Социјализација као чинилац процеса музичког изражавања и стварања.....	111
5.2.1. Култура и традиција.....	113
5.2.2. Школа као агенс социјализације.....	116
5.2.3. Група вршњака	118
6. ИНТЕРАКЦИЈА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.....	120
6.1. Социјална интеракција у функцији учења.....	124
6.2. Примена интерактивног приступа у дечјем музичком стваралаштву	128
7. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА.....	132

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА.....	149
2. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА.....	152
3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	154
4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	155
5. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА.....	157
6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	157
7. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА.....	161
8. ОСНОВНЕ МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА.....	164
9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА.....	165
9.1. Опис експерименталног програма.....	170
9.2. Карактеристике литерарног текста примењеног у иницијалном и финалном тестирању ученика.....	178

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. СТАВОВИ УЧИТЕЉА О МЕТОДИЧКИМ АСПЕКТИМА ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА НА ОСНОВУ АНКЕТЕ.....	181
1.1. Ставови учитеља о заступљености дечјег музичког стваралаштва.....	182
1.2. Ставови учитеља о методичким поступцима у реализацији дечјег музичког стваралаштва.....	188
1.3. Ставови учитеља о факторима утицаја на постигнућа ученика у области музичког стваралаштва.....	194
2. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА НА ЧАСОВИМА У ОКВИРУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА.....	198
2.1. Модел 1.....	200
2.2. Модел 2.....	204
2.3. Модел 3.....	207
2.4. Модел 4.....	210
2.5. Модел 5.....	217
2.6. Модел 6.....	223
3. МЕТОДОЛОГИЈА АНАЛИЗЕ ДЕЧЈИХ СТВАРАЛАЧКИХ РАДОВА.....	229
3.1. Ниво усаглашености процењивача дечјих радова.....	230
3.2. Резултати иницијалног мерења.....	232
4. КУМУЛАТИВНИ ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА.....	239
4.1. Ритмичка компонента стваралачких радова ученика.....	240
4.2. Мелодијска компонента дечјих радова.....	248
4.3. Формално заокружење музичких целина.....	255
4.4. Акценти у дечјим стваралачким радовима.....	264
4.5. Општи утисак о дечјим стваралачким радовима.....	271
4.6. Упоредивање експерименталне и контролне групе по укупном постигнућу ученика у музичком стваралаштву.....	274
5. ОРИГИНАЛНОСТ КАО КАРАКТЕРИСТИКА ДЕЧЈИХ СТВАРАЛАЧКИХ РАДОВА.....	280

6. РЕФЛЕКСИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА НА СТВАРАЛАЧКЕ РАДОВЕ УЧЕНИКА.....	286
--	-----

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

1. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	293
2. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ	304
ЛИТЕРАТУРА.....	309
ПРИЛОЗИ	344
ПРИЛОГ 1. Анкетни упитник за учитеље	344
ПРИЛОГ 2. Модели експерименталних часова	348
МОДЕЛ 1 – Ритмичка допуњалка са текстом и мелодијска допуњалка у облику питања и одговора	348
МОДЕЛ 2 – Мелодијске допуњалке (формирање завршетка задатог мелодијског мотива – каденце).....	356
МОДЕЛ 3 – Мелодијска допуњалка са текстом.....	362
МОДЕЛ 4 – Осмишљавање ритма и мелодије на задати текст.....	370
МОДЕЛ 5 – Састављање мелодије од понуђених мотива.....	378
МОДЕЛ 6 – Варирање мотива	385
ПРИЛОГ 3. Секвенцијална анализа часа	392
ПРИЛОГ 4. Текстови дечјих песама	394
ПРИЛОГ 5. Листа за евалуацију/бодовање радова.....	395
ПРИЛОГ 6. Примери успешних радова стварања мелодије на текст песме у оквиру финалног мерења ученичких постигнућа	397

УВОД

Музичко васпитање и образовање ученика у основној школи неодвојиви је део моралног, интелектуалног и естетског васпитања и представља важан чинилац интегралног развоја ученика. Музички садржаји подстичу морално размишљање, осећања и вредности, активирају когнитивне процесе опажања, меморије и креативног мишљења, доприносе овладавању и развоју вештина, навика и способности, али се, због естетског карактера, музичко васпитање најчешће повезује са подручјем естетског васпитања. Аутори (Гајић, 2004; Vognar i Matijević, 2005; Denac, 2014) који наглашавају значај естетског васпитања у систему основношколског васпитања и образовања, јасно сагледавају улогу уметничких предмета и стваралачког подручја у формирању креативне личности ученика, једног од главних циљева и императива савременог образовања. Предмет Музичка култура, као један од њих, новим садржајима, циљевима и исходима, требало би ученицима да омогући упознавање свих димензија музике на основу стеченог искуства у свим наставним областима – извођењу музике, слушању музике и дечјем музичком стваралаштву. Посебно је важно предузети одговарајуће кораке и образовне стратегије у раду са ученицима млађег школског узраста, периода који је важна карика у процесу развоја креативних, стваралачких и естетских способности ученика. Наведене чињенице се, у највећој мери, односе на област дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе, чије је занемаривање примећено у теоријским оквирима и, још уочљивије, у наставној пракси. Због усмерености образовног система у модерном друштву ка формирању појединца који ће моћи да мења, креира и иновира своје окружење, маргинализовање стваралачког подручја представља не само образовни већ и друштвени проблем.

Ова дисертација је покушај да се на основу спроведеног истраживања укаже на важност дечјег музичког стваралаштва и могућности унапређивања ове наставне области применом интерактивног приступа. Иако се проблем сагледава у методичком смислу, важност проблема истраживања може се одредити у ширем контексту, кроз могућности развијања специфичних способности и вештина ученика и могућности да се музичким садржајима и активностима покрене развој других аспеката личности ученика.

У првом делу рада, који представља *Теоријски ириситиуи ироблему*, на основу репрезентативних и нама доступних извора, приказани су кључни аспекти проучавања теме, у оквиру седам поглавља. Сматрајући да је једно од важних теоријских упоришта проблема истраживања *специфичности предмета Музичка култура у млађим разредима основне школе*, карактеристике предмета у погледу циљева, задатака, исхода и наставних области, приказане су у првом поглављу. Осим програмских одредница, сагледани су методички аспекти реализације наставних садржаја, са критичким освртом на препоруке различитих аутора и указивањем на предности и недостатке појединих методичких приступа и поступака у реализацији наставних садржаја из дечјег музичког стваралаштва.

Посебно поглавље посвећено је *развоју естетских, креативних и музичких способности ученика у настави музичке културе*, с обзиром на теоријске и емпиријски засноване чињенице о могућностима развоја наведених предиспозиција одговарајућим образовним стратегијама у наставном процесу. Развој способности естетског доживљаја, иако условљен унутрашњом, емоционалном потребом ученика за стваралачким изражавањем свог односа према околини, укључује и когнитивне процесе, односно посебне врсте знања. Другим речима, знања и искуства ученика стечена у другим наставним областима, области извођења музике и области слушања музике, покрећу естетски доживљај, који даље подстиче музичко стваралаштво ученика. У стваралачком процесу ученици осмишљавају нове музичке идеје, решења, или своје идеје на јединствен начин комбинују са познатим музичким материјалима, развијајући на тај начин своје креативне потенцијале (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Музичке способности ученика важан су предуслов успешне реализације дечјег музичког стваралаштва, али се, такође, стваралачким активностима ученика и подстицајима у настави, развој музичких способности ученика може убрзати и поспешити.

Једна од кључних одредница теме и предмета истраживања, *дечје музичко стваралаштво* је, у односу на остале наставне области предмета Музичка култура, издвојено у трећем поглављу. Као начин испољавања уметничког/музичког доживљаја ученика, музичко стваралаштво представља деликатно подручје рада и за ученика и за учитеља. Обухвата велики број видова изражавања, који се могу различито диференцирати, али је најзаступљенија и најприкладнија подела према средствима стваралачког изражавања, и то на стваралачко изражавање музичким средствима и изражавање средствима других уметности. У фокусу нашег рада је изражавање

музичког доживљаја музичким средствима, па се сва наредна поглавља односе на поменуте видове дечјег музичког стваралаштва. Дечје музичко стваралаштво одређено је бројним факторима, које смо, према важности за проблем истраживања, издвојили и описали са два основна становишта: методичких аспеката и социолошких аспеката дечјег музичког изражавања и стварања.

Четврто поглавље усмерено је на оне *методичке аспекте реализације дечјег музичког стваралаштва* који нису детаљно описани у наставним програмима и релевантној методичкој литератури. Притом мислимо на наставне методе које се користе у подручју стваралаштва, улогу литерарног текста у стваралачким активностима ученика и улогу наставника/учитеља у подстицању и развоју стваралаштва у наставном процесу.

Са социолошког становишта, у петом поглављу, разматрани су фактори које бројни аутори (Ruže, 1994; Sternberg, 2005; Šefer, 2000; Barrett, 2003; Bjerkvøl, 2005; Burnard, 2006; Hogenes, Oers & Diekstra, 2014; Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015) истичу као пресудне за квалитет стваралачког процеса и продуката дечјег музичког стваралаштва: музичко искуство, култура, традиција, школа и група вршњака. У обликовању музичког искуства ученика учествују различити музички садржаји, карактеристике појединачних музичких компонената и њихово садејство, али и формирање доживљајног реаговања на музику, значајно за процес стварања. Иако се у теоријским основама, програмским захтевима и наставној пракси тежи слободном изражавању ученика у области музичког стваралаштва, у млађим разредима основне школе њихов лични израз је увек детерминисан заједничким културним и традиционалним оквирима. У истом контексту, школа, као главни агенс социјализације, на ученике преноси културне обрасце и систем вредности, индиректно усмеравајући њихов стваралачки израз. Да би се очувао идентитет појединца и неговала аутентичност и јединственост дечјег музичког стваралаштва, ученицима су важни подршка и разумевање вршњачке групе, које је могуће остварити кроз учешће деце у процесу анализе стваралачких радова и вредновања на основу значења из дечје перспективе (Stauffer, 2003; Hickey & Lipscomb, 2006).

Већ сами називи и садржаји претходно наведених поглавља наговештавају значај обједињавања свих чинилаца, њихову повезаност, међузависност и могућности остваривања интеракције у области музичког стваралаштва. Као логичан наставак покренутих питања, у оквиру шестог поглавља посебно су разматране опште одлике интеракције у настави и специфични облици интеракције у настави музичке културе,

остварени кроз сараднички однос у оквиру вршњачке групе, на релацији учитељ – ученик, интеграцијом циљева, активности и садржаја, и кроз рефлексију садржаја на музички доживљај ученика. Представљена је улога социјалне интеракције у процесу сазнавања и учења и интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва, који омогућава размену музичких идеја и искустава са вршњацима, ствара подстицајну климу, мотивише ученике и обезбеђује повратну информацију као подстицај на нове стваралачке активности.

Последње поглавље у оквиру *Теоријскої иприсїуїа ипроблему* је преглед досадашњих истраживања дечјег музичког стваралаштва у различитим контекстима, како бисмо на основу тих налаза покренули нова истраживачка питања и дефинисали методолошки оквир квазиексперименталног истраживања.

Други и трећи део рада су емпиријског карактера. У другом делу рада представљен је *Методолошки оквир истраживања*, а структуру овог дела чине Проблем истраживања, Предмет и значај истраживања, Циљ и задаци истраживања, Хипотезе, Варијабле истраживања, Метод, технике и инструменти, Узорак истраживања, Основне методе и поступци статистичке обраде података и Опис експерименталног програма. У дизајнирању експерименталног програма, руководили смо се главним циљем нашег истраживања, усмереног ка утврђивању ефеката примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе, али и могућношћу примене предложеног модела у реалној наставној ситуацији, у сагласју са програмским захтевима и компетенцијама учитеља који изводе наставу музичке културе. Модели часова у оквиру експерименталног програма усклађени су са плановима рада учитеља, а имплементирање дечјег музичког стваралаштва у оквиру постојећих наставних јединица, у односу на функцију постављеног проблема на датом часу, захтевало је одступања од уобичајене концепције и артикулације часа.

Анализом и интерпретацијом добијених резултата, у трећем делу рада, желели смо да укажемо на могућност и предност примене интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва у односу на уобичајени приступ који учитељи примењују у овој наставној области. Специфичности кључних одредница проблема истраживања, дечјег музичког стваралаштва и интерактивног приступа, условиле су другачије структурирање овог дела рада. У оквиру посебних поглавља, интерпретирани су ставови учитеља о методичким аспектима дечјег музичког стваралаштва добијени на основу анкетног упитника, анализирани су активности ученика и експериментатора

на часовима Музичке културе у оквиру експерименталног програма, и приказани исходи експерименталног програма према статистичким показатељима, допуњени (музичком) анализом дечјих радова са квалитативног аспекта.

Закључна разматрања и педагошке импликације, као завршни део рада, доносе систематизацију свих изнетих чињеница о примени интерактивног приступа у области дечјег музичког стваралаштва, постигнутим резултатима ученика и значају целокупног истраживања. У односу на значај рада, али и методолошка и дидактичко-методичка ограничења у креирању и реализацији квазиексперименталног истраживања са нееквивалентном контролном групом, постављене су педагошке импликације за наставни рад и отворена нова питања у овом деликатном пољу научно-истраживачког рада. Саставни део ове студије чине *Литература* и *Прилози*.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Специфичност процеса музичког васпитања и образовања у основној школи, посебно у млађим разредима, произилази из уметничког карактера садржаја предмета Музичка култура и хетерогених музичких способности ученика којима предвиђене програмске садржаје и захтеве треба прилагодити. Музичко образовање требало би да буде доступно свим ученицима јер превазилази скуп знања и вештина и пружа различите могућности за развој маште, инвентивности, осетљивости и тиме омогућава уравнотежен когнитивни и емоционални развој ученика. Истовремено, задатак наставника јесте да уметност приближи ученицима кроз наставне садржаје предмета Музичка култура, у складу са њиховим индивидуалним музичким способностима. У том смислу, „музичко васпитање, музичко описмењавање и музички развој деце представљају веома сложен задатак за учитеља, а за успешну реализацију васпитно-образовног процеса неопходан је одређен ниво њихових стручних компетенција” (Vukićević, 2012: 187), о чему ће касније бити речи у контексту реализације дечјег музичког стваралаштва. С друге стране, једна од карактеристика наставе музичке културе у млађим разредима јесте и дефинисање васпитно-образовних циљева и задатака који, уз строго поштовање садржајних, логичких, дидактичких и естетских критеријума, могу бити сложени или уопштени, и у већој мери међусобно условљени у односу на друге наставне предмете.

Појединачна постигнућа ученика у настави зависе и од музичких предиспозиција, због чега су дијагностификовање, праћење и развој музичких способности саставни део континуираног процеса посматрања, вредновања и оцењивања рада ученика. Целокупна активност ученика одвија се у наставном процесу, са изузетком одабране групе ученика који се, у складу са својим способностима и интересовањима, опредељују за неке од ваннаставних активности у школи. Из наведених карактеристика музичке наставе, проистиче и потреба за другачијом

артикулацијом садржаја и применом образовних поступака и метода посебно дизајнираних у складу са уметничким карактером предмета (Bognar & Matijević, 2005).

Кључна методичка специфичност предмета³ је присуство и обједињавање различитих области рада и захтев за међусобно повезивање различитих садржаја и активности у току процеса наставе/учења на сваком часу. „Усвојена знања у оквиру једне области, на пример, кроз певање песама по слуху, ученик примењује у осталим доменима: у свирању на дечјим инструментима, стварању једноставних музичких целина или приликом слушања одређене композиције” (Petrović & Vukićević, 2015: 58). Осим одговарајућих методских поступака и упутстава који могу „да поспеше брзину и тачност перципирања музичких феномена који су предмет обраде или увежбавања” (Stanković, 2002: 100), усмеравању пажње ученика приликом слушања примера и запажања изражајних карактеристика може допринети корелација са изражајним средствима других уметности – ликовне, литерарне или уметности покрета. Заједнички називи којима се именују и описују изражајна средства ликовне и музичке уметности, као што су *боја, ритам, њокрећ*, аналогија између синтаксе језика и музичке синтаксе (*фраза, реченица, метрика, акценци*), недвосмислено откривају асоцијативне везе које би требало искористити у осмишљавању методичких поступака и моделовању часа, посебно у подручју слушања музике и дечјег стваралаштва (Stanković, 2002). Корелација различитих наставних предмета обезбеђује услове да ученичка знања добију карактер система, да буду функционална и трајнија, а ученици стекну целовиту представу одређених појава, процеса и законитости у уметничком подручју (Vukićević & Golubović-Plić, 2008).

Процес усвајања појмова у настави музичке културе такође поседује низ особености у односу на остале предмете. Прво, музичко описмењавање ученика почиње у трећем разреду, за разлику од других школских предмета код којих рад на развоју појмова почиње у првом разреду. Нови наставни програм за први разред, који се у наставној пракси примењује од школске 2018/19. године, уз певање песама-модела уводи повезивање почетних тонова – основних тонских висина са одговарајућом бојом, као облик рада на почетном музичком описмењавању (Mandić, 2020). Овакав приступ музичком описмењавању од првог разреда, према мишљењу Зориславе Васиљевић

³ Запажања се односе на предмет Музичка култура у млађим разредима, док се у старијим сви музички феномени могу перципирати путем слушања музике (Stanković, 2002).

(Vasiljević, 2003), са којим се и ми слажемо, припада припремној фази пре музичког описмењавања.

Припремна фаза је подједнако значајна етапа у сазнајном процесу; реализује се у току првог и другог разреда основне школе када наставне области – певање и свирање песама по слуху и слушање композиција из различитих домена, имају за циљ да ученици стекну одређени звучни фонд/музичко искуство пре свега у виду непосредног емоционалног доживљаја, и то је друга важна одлика процеса усвајања музичких појмова (Petrović & Vukićević, 2015). Емоционални доживљај је у основи појмовног разумевања музичких феномена а сазнајни процес у музичкој настави требало би усмеравати искључиво у правцу од доживљаја ка свесној мисаоној активности. Као што и аутори Богнар и Матијевић (Bognar & Matijević, 2005) уочавају, доживљајни аспект уметничких предмета не сме бити занемарен, јер би наметање образовно-сазнајних аспеката као доминантних и аплицирање појединих савремених метода на уметничка подручја, као што је примена програмиране наставе у оквиру предмета Музичка култура, могло довести до нежељених последица у емоционалном и креативном развоју ученика. Другим речима, музичко знање и музички доживљај представљају две тесно повезане категорије – „когнитивна димензија или знање о композицији на нивоу музичких елемената проширује и продубљује емотивни доживљај, и у исто време емотивни доживљај представља полазну основу за когнитивну димензију односа према композицији” (Petrović & Vukićević, 2015: 61). О појмовном разумевању можемо говорити када ученици, осим теоријског познавања појмова *темпо*, *динамика*, *мелодија* и осталих појмова предвиђених програмским садржајима предмета, наведене музичке феномене могу препознати у слушаној композицији.

1.1 Циљеви и задаци предмета Музичка култура

Садржаји предмета Музичка култура у основној школи неретко су „место” првог сусрета детета са уметничком музиком и представљају први плански и систематски корак у формирању односа детета према музичкој уметности. Циљ наставе није да ствара професионалне уметнике, већ будуће љубитеље и познаваоце уметности који ће активно учествовати у музичком и читавом културно-уметничком животу своје средине или га својим деловањем унапредити (Jovanović, 2004). Осим што, као важан сегмент естетског васпитања, има задатак да негује љубав и побуђује

интересовање према музици, развија осећај за лепо, обогаћује емоционални живот детета и подстиче креативност, предмет Музичка култура у млађим разредима има важну улогу у социјализацији детета, осамостаљивању и стицању самопоуздања и препознавању властитих могућности, иницира развој музичког слуха и жељу за активним музицирањем (Mandić, B., 2020). Музичка настава у млађим разредима „има незаменљиву васпитну улогу иако њен васпитни значај није и једини облик друштвене вредности” (Ђорђевић, B., 2008: 135).

Са образовног аспекта, наставни процес је усмерен ка разумевању музичког дела, а за остваривање оптималних резултата и очекиваних исхода наставе, посебно су значајни методички приступ, избор и артикулација садржаја (Vukićević, 2015). Ученике је неопходно упознати са вредним музичким остварењима и оним музичким феноменима без чије перцепције се „не може остварити естетски доживљај, тј. аперцепција уметничке музике” (Stanković, 2002: 8). „Израђивање критичког односа према музици је дуготрајан процес који почиње подстицањем музичког доживљаја ученика, а све остале активности се надовезују и одвијају на његовим основама” (Vukićević, 2015: 1155). Специфичност уметничких садржаја предмета, као и извођачких, стваралачких и перцептивних способности ученика којима су ти садржаји намењени, захтева и флексибилност у постављању задатака и исхода наставе. „Одређивање задатака у форми очекиваног понашања ученика може спутавати креативност и специфичност рада са различитом децом” (Ajzner, 2005, према Maksimović, 2017: 102), и наведену тврдњу посебно треба уважити у реализацији децјег музичког стваралаштва.

Циљеви и задаци предмета Музичка култура у млађим разредима основне школе, без разлике кроз које се активности остварују, оријентисани су ка музичком доживљају – „од развијања интересовања и љубави према музичкој уметности са аспекта *слушања, извођења и стварања музике*, до опажања естетских квалитета у музичком делу” (Vukićević, 2015: 1155). Организованим и систематским деловањем учитеља у оквиру свих подручја музичке наставе, развија се интересовање и љубав према музици, формира навика слушања музике и развија способност активног слушања музике, подстиче музички и естетски доживљај, и ученици оспособљавају за препознавање естетских квалитета у уметничком делу. За први циклус основног образовања и васпитања дефинисани су циљеви предмета Музичка култура: „развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности; оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања; развијање осетљивости за музичке вредности

уознавањем музичке традиције и културе свог и других народа” (Službeni glasnik RS, 3/2006-4:48), као и задаци програма који се односе на оспособљавање ученика „да осети карактер и расположење музичког дела, да разуме музички израз и доживи емоционалан однос према музичком делу, да га опажа, упоређује и вреднује, али и да ствара музику” (Ђорђевић, В., 2008: 135). У новим наставним програмима, циљ предмета је у основи идентичан, са измењеном формулацијом постојећих одредница (Službeni glasnik RS, 11/2019)

Реализацијом програмских садржаја остварује се и латентни задатак предмета Музичка култура а то је развој музикалности, коју, у одређеној мери, поседује свако дете (Radićeva, 1997). Хуманистички приступ наглашава да сваки ученик има изузетне способности, иако те способности нису увек очигледне (Jeremić, 2013). У прилог могућностима развијања музичких потенцијала ученика у наставном процесу говоре резултати истраживања (Hallam, 2006; MacGregor & Mullensiefen, 2019) на основу којих је музикалност дефинисана као сложена појава чије су компоненте – перцептивна, репродуктивна и емоционална, уско повезане и условљене. На основу слушног опажања „акустичних сензација везаних за музички звук и музику” (слушно перцептивна компонента), реализује се „вокално или инструментално репродуковање задатог музичког садржаја” (моторичко-репродуктивна компонента) (Radićeva, 1997: 95). Без слушно перцептивне компоненте и активног слушања музичког садржаја, емоционална компонента и доживљај музичког дела се не би могли остварити, док би услед недостатка емоционалне компоненте репродуковање музичког материјала представљало само техничку радњу (Isto, 1997).

Значајан задатак предмета Музичка култура јесте и развој естетских способности које су основ учениковог стваралачког изражавања. Аутор Ђорђевић истиче да је задатак наставе музичке културе, али и наставника као руководиоца процеса, да пође у сусрет потребама ученика, што се може остварити упознавањем вредних дела музичке уметности и стварањем подстицајне атмосфере која ће стимулисати ученике и омогућити им „квалитетно опажање, доживљавање, вредновање и (...) стварање музике” (Ђорђевић, В., 2008: 136). У том поступку веома је важан контакт ученика са уметничком музиком, јер подразумева спектар различитих активности, у различитим облицима – у корелацији са осталим наставним предметима, у оквиру слободних активности, учешћем у школском хору или оркестру, у којима естетски доживљај није само основа, већ и модел за друге доживљаје (Isto, 2008: 136).

Код ученика млађег школског узраста музички доживљај је најинтензивнији и најсложенији у области дечјег музичког стваралаштва (Veloso & Carvalho, 2012) и слушања музике (Juslin, 2013). Дечје стваралаштво је најпогоднија наставна област кроз коју ученици, у процесу комуникације са осталима, могу спонтано и слободно да изразе своје активности, мисли и осећања (Veloso & Carvalho, 2012). С друге стране, слушање музике као предметно подручје заступљено на сваком часу Музичке културе од првог до осмог разреда, има највише могућности да ученицима *сīвори* комплексан и потпун музички доживљај и покрене емотивни и естетски доживљај из следећих разлога:

- ученици су у континуитету изложени овом облику рада,
- слушање музике им омогућава целовит увид у све елементе музичког израза и боље разумевање њихових веза и односа,
- репертоар композиција за слушање је далеко опсежнији од композиција које ученици могу да изводе на часу.

Комплексно сагледавање музике, које омогућава област слушања музике, још један је значајан циљ предмета Музичка култура.

Подстакнути музичким делом, музички доживљај исказују музичким целинама или ванмузичким изражајним средствима: ликовно, литерарно или покретом, дакле, активностима у области стварања музике. Један од разлога неусаглашености постављених циљева и уобичајене праксе у школи је недовољно разумевање стваралачког процеса у музици, и то се нарочито негативно одражава на процес дечјег музичког стваралаштва, који је најмање проучаван и схваћен (Sloboda, 1985). Кратус (Kratus, 1989), на сличан начин као и Слобода, закључује да „боље разумевање дечјег приступа стварању (компоновању) може да води развоју одговарајућих образовних циљева и активности” (Kratus, 1989: 6).

У области извођења музике ученици су активни учесници у процесу обраде или утврђивања песме певањем и свирањем по слуху или из нотног текста. Активност ученика спроведена кроз различита подручја је пут ка развоју њиховог аналитичког, креативног и критичког мишљења, а „посебан бенефит је повезивање наставног градива са искуствима која ученици већ поседују, што ће допринети формирању чињеничног и концептуалног знања” (Mandić, 2020: 69). Знања која ученици стичу искуственим учењем, омогућавају једноставнију и ефикаснију интеграцију музичких садржаја са другим предметима и развој свих ученичких потенцијала.

Постављени циљеви и задаци предмета Музичка култура сугеришу систематско учење музике, која ће ученицима помоћи у стицању знања, искуства, вештина и разумевања у другим аспектима образовања. Са истим циљем, дефинисани су исходи наставног процеса, који се не односе само на резултате учења већ и на начине на које ученик учи и остварује резултате. Иако су посебно дефинисани за сваку наставну област, у области дечјег музичког стваралаштва исходи су, у извесном смислу, повезани са постигнућима ученика и исходима у другим наставним областима предмета Музичка култура.

1.1.1. Исходи предмета

Исходи предмета Музичка култура дефинисани су у односу на описане карактеристике самог предмета и постављене циљеве и задатке. У наставне програме су укључени од 2017. године, као део програмских иновација и процеса осавремењивања наставе. Најзначајнија промена у савременим концепцијама наставног процеса јесте „померање тежишта са наставних садржаја на јасно дефинисане исходе учења” (Pešić, Blagdanić & Kartal, 2009: 62). Наставни програми су, у том контексту, флексибилнији, отворенији и усмерени на образовни процес и његове резултате. Нови Правилници о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програми наставе и учења за сваки појединачни разред (Službeni glasnik RS, 10/2017, 16/2018, 5/2019, 11/2019) јасно истичу шта би ученици требало да знају/умеју по завршетку разреда у одређеној теми/области. У оквиру предмета Музичка култура за први и други разред, исходи подразумевају препознавање и разликовање музичких елемената у слушаном делу, певање и свирање песама по слуху, поштујући правилан начин извођења и правила понашања у групном певању и свирању, описивање утисака о слушаном делу и доживљаја свог и туђег извођења, као и стварање мањих музичких целина, ритмичке пратње, ритмичких питања и одговора и покрета уз музику. У трећем и четвртном разреду исходи су допуњени и проширени у односу на почетак процеса музичког описмењавања ученика, који омогућава усложњавање захтева у осталим наставним областима (конкретни исходи предмета Музичка култура, односно тврдње шта ће ученик по завршетку једне теме/области бити у стању да објасни, опише, препозна, разликује, повезује и примењује, изведе и осмисли, налазе се у наведеним Програмима наставе и учења за сваки разред појединачно). Запажамо да је у области дечјег музичког стваралаштва у новим програмима ниво захтева остао исти у односу на претходни наставни програм, па се од ученика очекује да након завршеног четвртог

разреда уме да осмисли ритмичку или мелодијску пратњу, музички одговор на постављено музичко питање или једноставну мелодију на задати текст (Službeni glasnik RS, 11/2019). Исходи су кључна разлика између претходних и актуелних наставних програма, посебно када говоримо о дечјем музичком стваралаштву. Као што ћемо и у осталим поглављима нагласити, стваралачки процес је непредвидив, а продукти тог процеса, иако у оквирима културног наслеђа, имају индивидуални печат и своје особености. Значај формулисаних исхода огледа се и у томе што нам, на основу увида у исходе у другим наставним областима, омогућава да приближно одредимо домете ученика у области дечјег музичког стваралаштва. Осим исхода, важну иновацију представља и стављање акцента на функционално повезивање наставних области и њихову међузависност. О наставним областима у контексту изражавања музичког доживљаја, али и повезивања дечјег музичког стваралаштва са другим областима, говоримо у наредном поглављу.

1.2. Наставне области у контексту изражавања музичког доживљаја

Циљеви, задаци и исходи предмета Музичка култура у претходном поглављу приказани су према наставним областима на које су умерене, а то су област извођење музике певањем и свирањем, слушање музике и дечје музичко стваралаштво. У оквиру музичко-наставног процеса „одвијају се три активности: слушање, репродуковање и стварање музике, од којих се слушање музике јавља као основна активност без које не би могле да се реализују ни остале две” (Radičeva, 1997: 105).

Садржаји програма Музичке културе у млађим разредима основне школе су на готово идентичан начин, у функцији приближавања музичке уметности ученицима, подељени у више програмских целина – извођење, слушање и стварање музике, а васпитно-образовни задаци наставе остварују се кроз сва подручја рада – певање, свирање и основе музичке писмености, извођење музичких игара, слушање музике и дечје музичко стваралаштво (Bratić & Filipović, 2001). „У реализацији садржаја у оквиру различитих области, увек се једна компонента издваја као доминантна:

- извођењем музичких игара, бројалица, свирањем на ритмичким музичким инструментима, првенствено се развија осећај за ритам и ритмичко кретање,

- на развијање креативности и стваралачких способности ученика најнепосредније утиче дечје музичко стваралаштво,
- музичка меморија се развија певањем песама по слуху и опажањем музичких феномена у слушаним композицијама,
- сазнајни процес у настави музичке културе одвија се континуирано у оквиру свих активности, али је стицање нових знања у највећој мери усмерено на област музичке писмености” (Vukićević, 2015: 1155)⁴.

Међутим, интензивирање музичког доживљаја је заједнички задатак свих области у настави музичке културе и представља основу целокупног васпитно-образовног рада у подручју музичког образовања ученика, од развијања њихових интересовања и стварања звучних наслага у фази пре музичког описмењавања до формирања музичког укуса и развијања естетских способности и квалитета који ће утицати на однос васпитаника према уметности уопште.

Слободно испољавање музичког доживљаја ученицима у највећој мери омогућава област дечјег музичког стваралаштва, али је музички доживљај потребно интензивирати и у другим подручјима. У складу са захтевима програма који упућују на (већу) међусобну повезаност свих области „без којих квалитетно упознавање са музиком није могуће” (Ivanović, 2007:8) и предметом нашег истраживања, о свим областима рада – слушању, стварању и извођењу музике, говоримо са аспекта изражавања и подстицања музичког доживљаја ученика. Све наведене наставне области заснивају се на музичком доживљају и могућностима ученика да свој индивидуални доживљај испоље у оквиру различитих активности – извођења музике које обухвата певање, свирање и извођење музичких игара, слушања музике и различитих видова стваралачког рада. У наставку рада, са поменутог аспекта значаја изражавања музичког доживљаја, називи потпоглавља, уместо конкретне наставне области, дефинисани су и представљени као могућности испољавања музичког доживљаја у одређеној области (извођење музике, слушање музике и стварање музике).

⁴ Потпоглавља 1.1. и 1.2. су у модификованом облику објављена у Зборнику радова са научног скупа *Наука и слобода*, под називом „Слободно изражавање музичког доживљаја у настави музичке културе” (Vukićević, 2015: 1155-1165).

1.2.1. Могућности изражавања музичког доживљаја у области извођења музике

Уважавајући претходно наведене дидактичко-методичке препоруке Програма наставе и учења за предмет Музичка култура о повезивању свих наставних области ради остваривања предвиђених исхода, али и интересовања, музичка искуства и преференције ученика млађег школског узраста, централно место и основу целокупног васпитно-образовног рада у млађим разредима (требало би да) представља певање песама. Значај певања истичу бројни аутори у својим радовима, са различитих педагошких аспеката (Stošić, 2008; Jeremić, 2009; 2018; Sepp & Ruokonen, 2013; Pavlović, Cicović-Sarajlić & Kovač, 2016). Певањем песама ученици развијају музичке способности, обогаћују свој емотивни и естетски доживљај музике, развијају креативне способности, стичу нова знања, креирају однос према вредним уметничким остварењима. Избор песама се врши у складу са општим дидактичким, методичким и музичким захтевима и важно је да, пре свега, песме буду прилагођене психофизичком узрасту ученика, индивидуалним музичким способностима, музичким предзнањима и гласовним могућностима ученика. Основни критеријум представља уметничка вредност песме. Песма се обрађује по слуху или из нотног текста, и ове активности, иако имају сличности, суштински се разликују; „процеси репродуковања по слуху и репродуковање према нотном тексту налазе се у обрнутом односу” (Radićeva, 1997: 106). Психофизиолошки процес „репродуковања по слуху има следећи ток:

- непосредно слушно перципирање звучног модела или активирање раније насталих слушних представа
- активирање музичке меморије (краткотрајне или трајније)
- активирање моторичких представа и извођачког апарата
- слушно перципирање и контрола сопственог извођења” (Isto, 1997: 106).

Другим речима, „учење песама по слуху захтева од ученика концентрацију, пажњу, меморију, груписање информација, аперцепцију и способност репродукције” (Jeremić, Šimonji-Černak, Markov & Pantić, 2015: 176).

Уколико се песма обрађује по слуху, примењује се уобичајени методски поступак: мотивација и припрема ученика за певање (стварање одговарајуће атмосфере), демонстрација песме – угледно певање учитеља, вежбе дисања или распевавања, обрада песме по деловима/фразама, њихово спајање у целине/строфе и певање целе песме уз инструменталну пратњу наставника. У оквиру свих етапа одвија се рад на интензивирању музичког доживљаја, од тумачења литерарног текста до

истицања улоге појединачних елемената и њиховог садејства у остваривању одговарајућег карактера и расположења. Из тог разлога, све грешке у току обраде песме би требало одмах кориговати и песму певати у задатом темпу и са одговарајућим динамичким нијансирањем (Jeremić & Stanković, 2019).

Певање као облик активног музицирања и комуникације подстиче емоционални доживљај и „ученицима омогућује ослобађање емоционалне, телесне и психичке напетости” (Jeremić et al., 2015: 176). Ученици на веселу песму реагују полетно, одлучна изазива снагу и покрет, сетна и нежна смирује. У том контексту, поново истичемо значај повезивања предметних подручја и повезивања садржаја у области слушања и извођења музике које доприноси трајности и функционалности знања ученика. Иако програмским захтевима није предвиђено објашњење утицаја појединачних музичких елемената на музички израз, ученицима се кроз област слушања музике, повезивањем одређеног музичког елемента са покретом, могу објаснити наведене музичке појаве/феномени. Ауторка Станковић (Stanković, 2002) указује на могућност „да ученици покретима руку опишу смер кретања мелодије или да то учине покретима тела”, као и на улогу покрета приликом објашњења музичког метра, при чему „музику компоновану у парним тактовима можемо представити као „корачајућу”, „марширајућу”, „одлучну”, „статичну”...” (Isto, 2002: 100), а троделни такт повезати са облим, кружним покретима. Уколико у области слушања музике применимо наведени методички приступ, можемо очекивати да ће емоционални доживљај ученика приликом певања одговарати музичком карактеру дате песме.

За ученике млађег школског узраста, аутори Братић и Филиповић (Bratić & Filipović, 2001) издвајају изражајно дотеривање песме као последњи корак у обради песме по слуху, сматрајући да је ученицима потребно додатно указати на естетске елементе: интерпретирање песме у адекватном темпу, са одговарајућим динамичким нијансирањем, јасно изговарајући текст, са правилним наглашавањем слогова и фразирањем. Изражајна интерпретација подстиче музички доживљај ученика, и обрнуто: различита интерпретација песме, између осталог, настаје услед различитог доживљаја. Често се у наставној пракси, при обради песме по слуху, у главном делу часа занемарује овај последњи сегмент методског поступка, у случају када због лоше артикулације часа нема довољно времена, или се изражајно дотеривање песме поистовети са утврђивањем и применом групног и индивидуалног облика рада. Лепим и изражајним певањем ученици обогаћују свој музички доживљај и тек тада, када ученици песму отпевају изражајно, можемо сматрати да су је у потпуности научили.

Утврђивање научене песме одвија се у завршном делу часа на различите начине: певањем по групама или појединачним певањем ученика, „увежбавањем аранжмана за удараљке са неодређеном висином тона, осмишљавањем покрета или кореографије уз песму” (Jeremić & Stanković, 2019: 47). Ауторке Јеремић и Станковић (2019: 47) истичу да завршни део часа може бити осмишљен на бројне начине којима се обогаћује или испољава музички доживљај песме, „само не виšekратним узастопним певањем песме од почетка до краја без јасно одређеног задатка и циља”.

Други начин обраде песме у млађим разредима основне школе је репродуковање из нотног текста. Важна разлика између репродуковања песме по слуху и по нотном тексту јесте што се приликом другог начина обраде полази од мисаоних процеса и, преко нотног текста који „представља посредника између музичко-слушних представа као мисаоних категорија и реалног музичког звука” (Radićeva, 1997:106), завршава у сфери музичке стварности. Најпотпунији музички доживљај ученици имају тек када песму науче, а све претходне етапе обраде су у функцији његовог остваривања.

Свесна активност ученика у току обраде песме из нотног текста доприноси интензивирању музичког доживљаја, па је то још једна функција коју има примена наведеног методског поступка. У сагласности са препорукама наших истакнутих музичких педагога Стоковића (Stoković, 1982), Радичеве (Radićeva, 1997), Ивановић (Ivanović, 2007), Јеремић и Станковић (Jeremić & Stanković, 2019), може се издвојити следећи методски поступак обраде песме из нотног текста:

1. Анализа нотног текста
2. Извођење ритма песме на неутрални слог *ла* са тактирањем, односно утврђивање ритмичких фигура које се у нотном тексту налазе
3. Изговор нотног текста солмизацијом
 - а) у слободном ритму
 - б) у одговарајућем ритму – парлато са тактирањем.
4. Пре преласка на следећу активност, након давања интонације, неопходно је ученике распевати у тоналитету песме.
5. Певање мелодије песме солмизационим слоговима
 - а) у слободном ритму
 - б) у одговарајућем ритму са тактирањем
6. Певање мелодије неутралним слогом
7. Певање мелодије песме са литерарним текстом.

Поједини „прелазни” поступци⁵, као што су читање имена солмизацијом у слободном ритму (3а) или певање солмизацијом у слободном ритму (5а), углавном се могу изоставити приликом обраде песме, што зависи од музичких способности ученика, њихових предзнања, узраста ученика (да ли се песма обрађује у трећем или четвртном разреду, када су ученици већ навикнути на устаљен редослед активности при обради песме из нотног текста), од мелодијских захтева или дужине песме. Уколико је песма једноставна по структури и садржају, након извођења ритма одмах се прелази на парлато, а затим и на певање песме солмизацијом у ритму са тактирањем.

Аутори Пожгај (Požgaj, 1975), Стојановић (Stojanović, 1996), Братић и Филиповић (Bratić & Filipović, 2001) методски поступак обраде песме из нотног текста у основној школи започињу слушањем песме у наставниковом извођењу, аргументујући свој став недовољним искуством ученика у певању из нотног текста, због чега је потребно да се овај процес учења олакша и прилагоди њиховим музичким способностима. Процес обраде песме из нотног текста у главном делу часа завршава се „певањем песме у целини литерарним текстом уз инструменталну пратњу наставника” (Jeremić i Stanković, 2019: 50), након чега следи утврђивање песме у завршном делу. Пожгај подсећа да коректно певање не значи да су ученици песму савладали и да је неопходан „рад на остваривању њених изражајних елемената по којима ће она тек постати лепа!” (Požgaj, 1988: 79).

Свирање на гечјим музичким инструментима је такође важна активност извођења музике у настави музичке културе и има вишестуку улогу у развоју музичких и моторичких способности ученика. У случају када ученик има сметње кинетичке природе које се манифестују као неспретност, посебно када је у питању фина моторика, „онда такав појединац тешко остварује руковање са неким од инструмената” (Plavša, 1989: 102). С обзиром на то да се слаба кинетичност детета може вежбом побољшати и да је свирање деци веома занимљиво, музицирање на неком инструменту може им бити и врста терапије. Као облик рада, свирање је „примерен и оној деци која тешко и нерадо певају” и делује подстицајно на ученике чије способности не долазе до изражаја приликом вокалног репродуковања (Isto, 1989: 102). Поред тога, препоручује

⁵ Поступци које смо назвали „прелазним” у ствари представљају поједностављивање постојећих поступака (у тексту назначени под 3а и 5а) и примењују се само у посебним случајевима, у раду са ученицима којима је потребна додатна помоћ у савладавању песме.

се на часовима утврђивања песама по слуху и из нотног текста, када треба додатно мотивисати музикалније ученике (Vukićević & Stanojević, 2009). Хармонска пратња на мелодијским и ритмичка пратња на ритмичким инструментима интензивира музички доживљај песме коју ученици певају. Резултат рада у области свирања требало би да буде развој хармонског слуха ученика, њихових ритмичких способности, неговање равномерне ритмичке пулсације, али и остваривање васпитних задатака као што су развијање љубави према свирању и колективном извођењу и у том смислу развијање личне одговорности појединца за успех читавог колектива, подстицање жеље ученика да (научи да) свира на различитим дечјим инструментима и др. (Bratić & Filipović, 2001). У наизменичном свирању на ритмичким и мелодијским инструментима не треба тежити „некој техничкој перфекцији, већ само сложном музицирању у већим и мањим саставима” (Plavša, 1989: 101).

За успешну реализацију певања и свирања из нотног текста, неопходно је *познавање елемената музичке писмености* под којим се у разредној настави подразумева усвајање музичког писма и основних појмова: звук, тон, динамика (ознаке *p*, *mf*, *f*, *crescendo* и *decrescendo*), темпо (називи за лагани темпо *Adagio* и *Andante*, за умерени *Moderato* и за брзи темпо *Allegro*), линијски систем, виолински кључ, такт (двочетвртински, трочетвртински и четворочетвртински такт), нотна трајања (четвртина, осмина, половина, цела нота) и одговарајуће паузе, знаци за продужење трајања нота (тачка, лук и корона), знаци за понављање (репетиција и прима и секунда волта) и савладавање тонских висина и солмизације (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, 3/2006-4:49). Све наведене музичке појмове усвајају на основу претходних звучних представа, музичког доживљаја и музичког искуства, а читав сазнајни процес у настави музичке културе се одвија истовремено са формирањем навика и развијањем музичких способности ученика. Ученици знања стичу и утврђују реализацијом садржаја у оквиру свих области. Остваривање високог степена корелативности између различитих области и повезивање садржаја води ка бољем разумевању музике, а без разумевања нема ни свесне активности ученика која је један од неопходних услова ефикасне реализације наставе музичке културе. Иако на овом узрасту музичка писменост подразумева усвајање елементарних појмова, међусобна повезаност и јединство свих области обезбеђује већу функционалност знања и могућност аперцепције музике.

Реализација *музичких знања*, које такође представљају вид музичког извођења, доприноси развоју говорних, музичких и моторичких способности и обједињује више

естетских подручја; подразумева лепо певање, повезивање музике и покрета, складност покрета и креативан приступ избору начина интерпретације музичког садржаја који може бити драмски, вокални, плесни, ритмички. Извођење појединих врста музичких игара је изражавање музичког доживљаја покретом (игре уз инструменталну музику), изражавање доживљаја музике пантомимом, глумом, плесом (музичке драматизације), док друга врста игара може имати одређени циљ и правила игре (дидактичко-музичке игре) и код ње је музички доживљај само основа за даљи рад и подстицање ученика на активно учешће у игри. У току обраде и извођења игара посебно треба обратити пажњу на истовремено поштовање музичких и играчких захтева. Учитељ у току извођења игре, када ученици првенствено воде рачуна о покретима, корацима, правилима игре или другим играчким захтевима, мора подсетити ученике да обрате пажњу на лепо и изражајно певање како би се реализацијом игара остварио комплексан музички и естетски доживљај.

1.2.2. Могућности изражавања музичког доживљаја у области слушања музике

Слушање музике, у односу на друге области рада у настави музичке културе у млађим разредима основне школе, обезбеђује комплекснији, целовитији музички доживљај јер ученици дело могу да сагледају са одређене „дистанце”. Иако би коначни исход слушања музике требало да буде стицање и примена одређених теоријских знања, у млађим разредима је један од основних задатака слушања музике подстицање емоционалног и естетског доживљаја. Ученици млађег школског узраста на основу индивидуалног музичког доживљаја препознају дело при поновном слушању, лакше уочавају елементе музичког израза – темпо, динамику, мелодију, карактер, и брже усвајају теоријска знања о инструментима, врстама игара, извођачким саставима и др. Овде се под теоријским знањима подразумевају само елементарна знања предвиђена програмским садржајима. Појмовно овладавање наведеним музичким елементима и феноменима подразумева даљу надградњу спонтаног музичког доживљаја до фазе у којој ученици препознају музичке елементе без повезивања са доживљајем и карактером композиције. У односу на компоненту која је у одређеном тренутку доминантна, да ли је то емоционални доживљај или мисаона активност, у настави се издвајају два приступа слушању музике, доживљајни и сазнајни, а њихова наизменична примена и интеракција су једини пут који води ка свесном усвајању музичких знања и разумевању музичких појмова. „Теоријска знања поткрепљена искуством слушања

музике, садржајно би обогатила процес перцепције и оспособила ученике за свесно и функционално идентификовање феномена музичке уметности” (Stanković, 2002: 102).

Осим методичког приступа, на изграђивање музичког доживљаја утичу стварање атмосфере и припрема ученика за слушање, мотивација, избор композиција, као и повезаност свих наведених елемената. Припрема за слушање музике зависи од избора композиције, задатка који се поставља ученицима и саме артикулације часа. Уколико је слушање музике заступљено у главном делу часа, за „*мотивациони разговор* или остварење неког другог облика *психолошке припреме* детета за слушање музике” у уводном делу добар наставник ће користити уметничка средства, најчешће из сродних уметничких области, поезије и сликарства (Plavša, 1989: 110). Услед недовољног броја часова Музичке културе за обраду и посебно утврђивање наставних садржаја, у зависности од индивидуалних музичких способности и предзнања ученика, у уводном делу часа може се организовати понављање раније наученог градива или певање научених песама које по тематском садржају и карактеру одговарају композицијама које ће се слушати у главном делу часа. Из истог разлога, аутори Братић и Филиповић и ауторка Ивановић (Bratić & Filipović, 2001; Ivanović, 2007), као препоруку за остваривање програмских садржаја и захтева у млађим разредима, предлажу наставну јединицу *Обрада песме и слушање музике*, при чему се слушање музике реализује у завршном делу часа. У том случају, композиција коју ученици слушају требало би да употпуни музички доживљај песме која је обрађена у главном делу. Наведена концепција часа се у наставној пракси не може увек применити из неколико кључних разлога, а то су: условљеност избора композиције за слушање перцептивним способностима ученика, карактеристике слушане композиције, врста слушања музике и приступа који се примењује и недостатак времена за разговор о одслушаном музичком делу. Поменути аутори (Bratić & Filipović, 2001; Ivanović, 2007) сматрају да слушање музике представља завршну активност која повезује садржаје у уводном и главном делу часа и тематски заокружује час Музичке културе. Супротан, критички став о повезивању различитих наставних области и тема, и посебно предмета, износи аутор Ројко (Roјko, 2012), наглашавајући да не постоји стварна уметничка потреба за њиховим узајамним повезивањем и да је примена оправдана само уколико ученицима омогућава стицање исправног погледа на свет који их окружује.

Задаци који се ученицима постављају у овој области такође условљавају избор садржаја који ученике припремају за слушање музике. Мотивација ученика за изражавање под утиском слушане композиције, која искључује могућност усмеравања

њиховог доживљаја и разговора о композицији, суштински се разликује у односу на припрему ученика, рецимо, за опажање музичких елемената у слушаној композицији или, на пример, препознавање инструмената којима су музички представљене животиње у познатом делу *Карневал животиња* Камија Сен Санса. Највиши ниво би, у овом примеру, представљао захтев да ученик повеже карактеристике инструмента са музичким изразом (музичком сликом одређене животиње), односно да препозна везу између изражајних могућности инструмента и карактера композиције.

Избор композиција препоручених за слушање у млађим разредима основне школе прилагођен је узрасту ученика и њиховим могућностима перцепције музичког дела, али би учитељ требало да избор композиција прилагоди и индивидуалним музичким способностима ученика у разреду, њиховим интересовањима и претходном музичком искуству. Осим тога, предуго задржавање на спонтаном музичком доживљају музике, без аналитичког слушања, успорава или чак онемогућава процес разумевања одређеног музичког феномена. Слушањем вокалних композиција ученици ће лакше препознати и схватити музичку поруку, али је за активно слушање музике и развијање ученикове способности аналитичког слушања значајније слушање инструменталних композиција. Наведена препорука да се на ранијем узрасту примени слушање инструменталних композиција важи и за ликовно и литерарно изражавање под дејством слушане музике, јер би слушањем вокалних композиција ученици били подстакнути да изразе тематски садржај уместо музичког доживљаја композиције.

У доступној методичкој литератури за млађи школски узраст, наилазимо на два приступа слушању музике, глобално и селективно слушање, који проистичу из природног тока развоја способности слушања музике и доминантног утицаја једног аспекта – емоционалног доживљаја или мисаоне активности ученика. Термине глобално и селективно слушање музике користи аутор Стојановић (Stojanović, 1996) у књизи *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, а преузели су их и аутори Братић и Филиповић (2001) у приручнику *Музичка култура у разредној настави*. Глобално слушање такође налазимо и као захтев програма у области слушања музике за предмет Музичка култура у првом и другом разреду у наставном програму којиси се примењивао до 2018. године (Službeni glasnik RS, 2004/10, 2004: 60). С обзиром на то да су у нашем истраживању учествовали ученици четвртог разреда који су наставу од првог до четвртог разреда похађали по претходном Програму из 2006. године (који је за четврти разред актуелан до 2021. године), изнели смо кратак осврт на

наведена појмовна одређења и упутства за методичко-дидактичко остваривање програмских захтева у свим наведеним законским документима.

Имајући у виду да је у првом и другом разреду доминантна доживљајна компонента, поменути аутори за овај узраст препоручују глобално слушање. Као што смо раније напоменули, на сваком часу су оба процеса присутна, без обзира на привремено истицање једног аспекта. Искључивост у погледу захтева у овој области рада дефинисаних кроз глобално слушање музике у супротности је са савременим тенденцијама образовања, које се односе на флексибилнији приступ организацији наставе. Под глобалним слушањем музике подразумева се слушање музичког дела у целини ради доживљаја слушане композиције и слободног изражавања општег утиска, односно музичког доживљаја. Селективно слушање представља слушање композиције по деловима, са унапред постављеним захтевима, који се односе на опажање елемената музичког израза посебно, препознавање средстава извођења или одређених делова композиције.

Међутим, и приликом селективног слушања музике и уочавања елемената музичког израза, нпр. темпа, динамике, мелодије, неопходан је целовит музички доживљај на основу кога ученици могу прецизно да одреде неки од наведених елемената. Ученици ће темпо композиције одредити у односу на њихов музички доживљај и музичко искуство, а исти принцип важи и за уочавање динамичких промена и нијансирања или препознавање карактера композиције на основу појединачних параметара. Доживљајни приступ музици и естетски доживљај ученика „можемо још више обогатити и продубити ако на часу ученицима прикажемо у целини или у одабраним фрагментима низ музичких дела сродне, односно контрастне, садржине” (Plavša, 1989: 113). Наводећи психолошко-педагошке разлоге, као што су концентрација и пажња при слушању музике, Плавша сматра да је просечним ученицима у овој фази музичког образовања за разумевање апсолутно-музичке форме неопходно посредовање преко описне музике и ванмузичких садржаја и такав час назива тематским часом слушања музике (Isto, 1989). На тематском часу слушања музике отворена је могућност поређења односа појединих композитора према истој теми као извору инспирације (нпр. клавирска минијатура *Лейџир* Едварда Грига и соло-песма *Лейџир* Габријела Форера). Иако је организација тематских часова примеренија за ученике старијих разреда, у посебним приликама се може користити и у разредној настави. Слушање контрастних композиција и њихово упоређивање на крају, ученицима омогућава бољи увид у садржај музичког дела и уочавање

изражајних елемената (Ivanović, 2007). Ученици су приликом слушања прве композиције изложени дејству саме музике на основу стеченог/акумулираног искуства у области слушања музике. Слушање друге, контрасне композиције појачава дејство изражајне карактеристике којом се контраст остварује (контраст у темпу, динамици, мелодијски или ритмички контраст, колористички контраст). У наведеном примеру часа слушања музике, две композиције са истом темом („Лептир”) разликују се и по форми и извођачком саставу.

У оквиру наставних јединица на којима се обрађују музички елементи, врсте људских гласова и вокални ансамбли, поједини музички инструменти и инструментални састави, у млађим разредима основне школе музички доживљај има примарну улогу, јер се мисаона прерада чулних представа одвија на неком од наредних часова слушања музике, кроз задатак да у конкретној композицији препознају дати елемент (Petrović & Vukićević, 2015). Иако су овакви часови сазнајног карактера и информативног типа, све теоријске дефиниције и подаци које наставник излаже „треба да се базирају на широкој подлози учениковог већ стеченог музичког искуства на „доживљајним” часовима слушања музике” (Plavša, 1989: 116). Свесна мисаона активност, која се у току слушања тада одвија, представља виши ступањ сазнајног развоја ученика.

1.2.3. Могућности слободног изражавања музичког доживљаја у области дечјег музичког стваралаштва

У претходним потпоглављима описали смо наставне области извођење музике и слушање музике са методским поступцима усвајања датих садржаја предмета Музичка култура, са акцентом на улогу музичког доживљаја у реализацији наведених области, а све у циљу проучавања утицаја поменутих музичких доживљаја, искустава и знања на област дечјег музичког стваралаштва. С обзиром на то да ћемо о свим аспектима дечјег музичког стваралаштва детаљно говорити у наредним поглављима, у овом поглављу истичемо форме рада које се могу применити у области дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе. Ауторке Јеремић и Станковић (2019) оправдано постављају питање да ли дечје музичко стваралаштво може бити „стваралаштво” у правом смислу те речи, као и у којој мери може представљати слободно музичко изражавање на млађем школском узрасту. Према њиховом мишљењу, дечје музичко стваралаштво обухвата следеће форме рада:

- слободно музичко обликовање у виду вокалне импровизације на задати литерарни текст и инструменталне импровизације на задати остинато, јер је потпуна самосталност ученика у осмишљавању или избору текста или инструмента на којем импровизују осмишљене мелодије у пракси врло ретка;

- усмерено музичко обликовање у виду музичких допуњалки, музичких питања и одговора као врсте допуњалки, варирања мотива и ритмизовања текста (Jeremić & Stanković, 2019).

Видови дечјег музичког стваралаштва, који спадају у другу поменућу групу усмерених стваралачких активности ученика, примењени су у нашем експерименталном програму, у оквиру истраживања примене интеракције у реализацији дечјег музичког стваралаштва.

Дечје музичко стваралаштво у настави музичке културе подразумева слободно изражавање музичког доживљаја средствима музичке уметности, али и свако стварање под утиском музичког дела; неки од облика стваралаштва представљају музички доживљај изражен средствима других уметности, као што су ликовно, литерарно и изражавање покретом под дејством слушане музике. Изражавање музичког доживљаја, у том случају, не треба да буде тумачење садржаја музичког дела речима, цртежом, сликом, већ изношење унутрашњег, емотивног доживљаја које је музика покренула код ученика. Остали облици дечјег музичког стваралаштва, видови изражавања музичким мислима, ослањају се на претходна музичка искуства. Наиме, да би „успешно” дописао тонове у мелодијској допуњалци, осмислио мелодију на задати текст или „компоновао” дечју песму, ученик мора имати развијен осећај за ритам, осећај за формално заокружење музичке мисли и кретање мелодијске линије, и целовит музички доживљај дечје песме. Осим тога, као што напомиње Роџерс (Rogers, 1985), а истиче и Богнар парафразирујући његово мишљење, важни предуслови за одвијање стваралачког процеса су слобода, прихваћеност, психолошка сигурност, разумевање и вредновање учениковог рада без укључивања спољашњих критеријума. „У почетку стваралачког чина јављају се доживљај, инспирација, идеја” (Bognar & Matijević, 2005:120), који имају карактер индивидуалног и субјективног. Максић (Maksić, 2006: 37) истиче да „процес стварања покрећу мотиви за стварањем” и да школски програми треба да буду динамични и флексибилни како би представљали подршку креативном изражавању ученика. Слободно изражавање доживљаја је природна потреба детета, а музичко стваралаштво је један од непосредних видова његовог испољавања. Према спиралном моделу Свонвика и Тилмана (Swanwick & Tilmann, 1986) деца се од пете до девете

године налазе на нивоу експресије, у фази музичког развоја која почиње модалитетом „личног израза” и спонтаним исказивањем емоција музиком. Деца након тога постепено усвајају утврђене музичке конвенције и аутори су ову појаву назвали „вернакуларним” модалитетом у коме се препознају одређени мелодијски и ритмички обрасци, метричка структура и дужина фразе (Leman, Sloboda & Vudi, 2012). „Деца почињу од слободног, донекле недисциплинованог експериментисања, а онда природно прелазе на уређенију и контролисанију употребу елемената” (Leman et al., 2012: 49).

Музички доживљај не може бити „погрешан”. Доживљај је индивидуалан и јединствен, а подстицање доживљаја је неопходно у процесу оспособљавања ученика за схватање уметничког дела, које није могуће остварити без сагледавања музичких феномена са свих аспеката – слушања, извођења и стварања. Стваралаштво је најосетљивије подручје у настави, где сваки неадекватан захтев или реакција наставника/учитеља на стваралачке продукте или сам процес стварања може створити одбојност ученика према стваралачким активностима и његово „затварање” према свакој врсти креативног рада у настави, чак и у другим подручјима. Ова сфера наставног процеса је само један од сегмената континуираног рада на развоју креативних потенцијала и креативног мишљења ученика у основној школи, у чему се огледа не само васпитно-образовни, већ и друштвени карактер стваралаштва. Досадашња наставна пракса није показала повољне резултате у овој области рада, што говори у прилог критикама савремених дидактичара да је доживљајни аспект наставе неоправдано занемарен у васпитно-образовном процесу у уметничким подручјима (Bognar & Matijević, 2005). Овакве негативне тенденције одражавају се на естетско васпитање ученика које је важан сегмент њиховог целовитог развоја, и примећују се не само Србији, већ и у земљама у окружењу (Rojko, 2012; Martinović-Bogojević & Osmanović, 2019) и целом свету (Nussbaum, 2009). Аутор Нусбаум (Nussbaum, 2009) критикује поделу на когнитивне и емоционалне процесе у образовању. Сматра да је разлог маргинализовања уметничких (и хуманистичких) предмета утицај глобализације на наставне програме на свим нивоима образовања, аргументујући свој став потребама глобализованог друштва за економски профитабилним занимањима. Међутим, осим когнитивне и практичне функције искустава која стичу у настави, ученицима су потребна и искуства у којима се не потцењују њихова емоционална и естетска димензија (Ulvik, 2020). Иако су разнолика искуства посебно важна у музичком образовању, потребно је нагласити да ученици кроз стваралачке активности могу

изразити не само музички доживљај/искуство већ и доживљај света који их окружује (Isto, 2020).

С обзиром на то да су стваралачки радови ученика израз личног доживљаја односно продукт индивидуалног стваралачког чина, и да је њихова вредност у верном и искреном „осликавању” субјективног доживљаја, посебно важна компонента јесте анализа радова, без оцењивања и наметања шаблона. Добијање повратне информације о стваралачким радовима значајно је за даљи напредак ученика и представља подстицај за слободно изражавање у стваралачким и осталим музичким активностима у наставном процесу.

Имајући у виду наведене предуслове реализације дечјег музичког стваралаштва, посебно поглавље је посвећено развоју способности естетског доживљаја, креативних и музичких способности ученика, односно предиспозицијама које се одабраним стратегијама и подстицајним активностима у наставном процесу могу развити у способности.

2. РАЗВОЈ ЕСТЕТСКИХ, КРЕАТИВНИХ И МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

У односу на ток и стадијуме општег и музичког развоја детета на млађем школском узрасту, али и индивидуалне способности естетског доживљавања, креативних и музичких способности, различите су и реакције ученика на музички садржај. Осим тога, њихов даљи развој у настави музичке културе условљен је раним и различитим музичким искуствима. Као што је ауторка Мирковић Радош (Mirковић-Radoš, 1996) истакла, рани музички доживљаји су важни за обогаћивање и мењање афективног реаговања на музику, а афективна реакција је, заједно са перцептивним, сазнајним, вокалним и психомоторним развојем, једна од важних компоненти музичког развоја. Задатак учитеља је да планирањем и реализацијом садржаја и активности у оквиру предмета Музичка култура систематски подстиче и прати развој естетских, креативних и музичких способности ученика. У програмским оквирима предмета Музичка култура, као и у школским програмима за остале предмете, „недостаје усмеравање пажње на развојност, несавршеност, релативност и отвореност појмова и релација” (Šefer, 2000: 42). Набројане карактеристике наставног процеса су предуслов

за стварање нетипичних, оригиналних идеја, а настава усмерена на богатство садржаја, флексибилност у начину мишљења и проналажењу логичких веза и трагање за јединственим решењима омогућила би „да се ниво испољавања дечје креативности подигне код свих ученика у мери њихових способности и нормално расподели у популацији” (Isto, 2000: 42). Управо су ови недостаци програма и наставне праксе допринели да креативно изражавање деце опада са узрастом, „пре свега на прелазу из предшколског у школски период” (Kopas-Vukašinić, 2005: 83).

Настава музичке културе у млађим разредима подједнако утиче на когнитивни развој ученика јер „свирање, слушање и стварање музике укључују когнитивну функцију” (Zatorre, 2005: 312), емоционални развој, због повезаности музике са јаким емоцијама и искуством (Schiavio & Benedek, 2020), и социјални и психомоторни развој ученика (Denac, 2014).

Музички доживљај је основа рада у свим наставним областима и спона различитих активности ученика у настави музичке културе. У области извођења музике у млађим разредима, обрада нове песме почиње слушањем и доживљајем песме, а завршава се изражајном интерпретацијом, којом се претходно стечени музички доживљај интензивира. Процес сазнавања почиње у сфери доживљајног искуства, чијом се даљом мисаоном прерадом стичу трајна и применљива знања. Музички доживљаји, као део наставног процеса (дживљај нове песме у извођењу наставника, доживљај властитог изражајног певања, задовољство у слушању музичких дела или у свирању на дечјим инструментима, радост стварања мелодија и др.), „делују на емоционалну сферу ученикове психе, а знања и искуства стечена на темељу емоционалних доживљаја трајнија су и остају дуго у сећању ученика” (Роџгај, 1988: 26). Слушање музике је најсложеније подручје у коме се одвијају сви наведени процеси – доживљај музичког дела, слободно изражавање доживљаја музичким средствима и средствима других уметности, примена стечених теоријских знања и постављање основа за изграђивање критичког односа према музичком делу и развијање способности естетског вредновања музике. Подстицање и интензивирање музичког доживљаја у настави кроз све наведене активности, заправо је одговор савременим захтевима образовног процеса који се односе на међусобну повезаност области рада у функцији упознавања свих димензија музике.

У овом поглављу су, у складу са предметом истраживања, издвојене категорије које се по свом значају истичу за развој и напредак ученика у области дечјег музичког стваралаштва. Дечје музичко стваралаштво се заснива на слободном изражавању

музичког доживљаја, али и испољавању естетског доживљаја, креативних и музичких потенцијала, који су описани у посебним потпоглављима.

2.1. Способност естетског доживљавања

Музичко васпитање ученика у основној школи, које се одвија у оквиру предмета Музичка култура, значајан је сегмент естетског васпитања. Активности ученика у свим наставним областима у функцији су изграђивања њихове естетске културе. На основу тога можемо закључити да се као главни узрок недовољне развијености естетске културе може означити изостанак организованог и доследног рада у подручју естетског васпитања. Савремена школа је и даље усмерена ка когнитивном развоју, док су друге димензије личности детета и значај естетског васпитања занемарени у наставном процесу (Zhang, 2018). Једна од одлика доброг наставног плана и програма и његова важна функција јесте да обезбеди деци одрастање и развој уз истовремено откривање лепоте у свету који их окружује, као и да код њих развије способност естетског разумевања света на такав начин који ће промовисати уметност, лепоту и креативно изражавање (Ko & Chou, 2013).

Естетско васпитање и образовање је процес планског и систематског обликовања естетских својстава детета, који утиче „на доживљавање, осећање и уживање у лепом, као противтежа нашем тренутно рационализованом свету” (Denac, 2014). Значај естетског развоја детета истичу бројни аутори (Nieminen, Istok, Brattico & Tervaniemi, 2012; Ko & Chou, 2013), а уметност остаје најважније средство естетског васпитања. Основни циљ естетског васпитања је формирање естетског односа према свету, а естетски однос почиње уочавањем естетских квалитета, које ученици млађег школског узраста прво запажају у свом окружењу. Уколико способност препознавања естетских квалитета није развијена, не може се развити ни способност естетског доживљаја. Уз помоћ естетских квалитета можемо обогатити емоционални живот детета и развити осећај за естетске вредности. Међутим, ова способност не укључује само емоционално препознавање, већ и когнитивне капацитете и посебне врсте знања (Denac, 2014). Најважнији задаци естетског васпитања су развој способности уочавања лепог, развијање способности естетског доживљаја, креативних и стваралачких способности и вредновање естетских квалитета, као и трансфер стечених доживљаја у уметности на стварање естетских вредности у свакодневном животу и окружењу.

Свако дете у извесној мери поседује предиспозиције за развој способности опажања, доживљавања и стварања лепог. Прве стваралачке потенцијале дете испољава у предшколском периоду, у којем доминирају игра и функционалне активности. Импровизација је блиско повезана са игром, експериментисањем, колективним активностима и спонтаним укључивањем музичке и социјалне димензије (Burnard, 2012). Многи психолози, међу којима се посебно истиче Пијаже, дефинисали су однос између дечје игре и естетских активности као основу целокупног развоја детета. Према Пијажеовој теорији рана манифестација естетских активности условљена је унутрашњим потребама детета за стваралачким изражавањем свог односа према околини и изражавањем индивидуалне стварности. Настојања детета да кроз стваралаштво задовољи своје унутрашње потребе, интересовања и жеље, оствари комуникацију са околином и успостави равнотежу између свог спољашњег и унутрашњег света, не завршавају се у предшколском периоду (Grandić, 2001). У млађим разредима основне школе потребно је проширити естетско искуство или, макар, започети тај процес (Shih, 2020). Естетски доживљаји и стваралачко изражавање обогаћују дечји живот и укључивање естетских аспеката у наставни процес има далеко већи значај од примарног утицаја на развој квалитета образовања (Ulvik, 2020). Пријатни естетски доживљаји инспиришу ученике, подстичу њихову радозналост, креативност и истраживање, представљајући основу не само за музички развој, већ за индивидуални развој и бригу о природи, окружењу и културном идентитету (Lin, 2012).

Због свега наведеног, развој способности естетског доживљаја ученика, као задатак наставе музичке културе, мора се подржати и неговати у наставном процесу. У почетку, могу се испитати начини на које слушање музике и реаговање на музику побољшава естетски однос детета према околини. Такође, деца свој естетски доживљај музике могу изразити кроз стваралачке активности и компоновање (Ko & Chou, 2013). Ученици млађег школског узраста, осим музичких и креативних способности, кроз разне видове музичког стваралаштва испољавају и свој емоционални и естетски доживљај. У школи у којој се негује креативност, не спутава радозналост и подстиче музички доживљај, у спонтаној игри и активностима одвија се аутентично учење „јер је *доживљај* кључ усвајања знања” (Bjerkvol, 2005: 203). Током процеса естетског васпитања и учитељ мора овладати различитим врстама знања, способностима и критеријумима оцењивања, који ће помоћи да деци постави темеље за процењивање и вредновања лепог у музици. Иако говоримо о дечјем музичком стваралаштву,

стваралачка продукција се, уз уважавање специфичности дечјег израза, изводи према естетским критеријумима, али се естетска димензија доживљаја „мора вредновати према унутрашњим карактеристикама и подучавати на другачији начин, различито од науке” (Reimer, 1998: 150). Да би изградили критеријуме вредновања, ученике је потребно упознати са специфичностима музичког израза. Циљ наставе музичке културе је да се разним музичким активностима и областима рада интензивира њихов естетски доживљај и ученици оспособе за естетско вредновање музичког дела, али и самоевалуацију и одређивање естетских квалитета у сопственим стваралачким продукцијама.

Естетски доживљај, услед одређених семантичких тешкоћа, не може се тачно описати. „Зависи од естетског опажања, емоционалног развоја и естетског укуса”, али и од искуства и узраста/доба појединца (Cvetković Crvenica, 2017: 290). Естетски доживљај је увек индивидуалан и припада области субјективног искуства (Caru & Cova, 2003). Да би се стекао свеобухватан увид у естетски доживљај музике, неопходна су емпиријска истраживања у природном окружењу, ван контролисаних лабораторијских услова (Merill, Czepiel, Fink, Toelle & Wald-Fuhrmann, 2020). Резултати једног таквог истраживања спроведеног посматрањем 98 испитаника током три концерта уживо, са програмом класичне, романтичарске и савремене камерне музике, показују различите физиолошке реакције учесника истраживања за време слушања музике и различите одговоре, који одражавају позитивне и негативне естетске доживљаје (Isto, 2020). Иако су налази значајни за проучавање естетског доживљаја, и потврђују претходне дефиниције да су емоције важан део естетског доживљаја, остаје отворено питање да ли би до истих података дошли на узорку ученика млађег школског узраста. Сазнања која имамо на основу искуства у наставној пракси, указују да је естетски доживљај ученика условљен одликама и развојем дечјег мишљења. Дечје доживљавање је „углавном субјективно, наглашено емоционално и импулсивно, јер је и дечје мишљење егоцентрично” (Cvetković-Crvenica, 2017: 290). Осим емоционалне компоненте, естетско искуство има перцептивну, комуникативну и когнитивну димензију (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990). За дефинисање естетског доживљаја неопходно је разумевање садржаја и форме музичког дела и разликовање уметничког дела и естетског предмета. „Уметничко дело је предмет посматрања” који објективно постоји, док „естетски предмет не постоји по себи, он је предмет „за нас” и постоји само кад према њему заузимамо одређени став” (Uzelac, 2003: 181). Естетски предмет захтева реализовање естетског доживљаја. Према Ингардену доживљај почиње

„естетском првобитном емоцијом”, након ње следи фаза активно-стваралачког односа и уочавања квалитета естетског предмета, а трећа фаза подразумева очигледно поимање конституисане квалитативне творевине и смиривање доживљаја (Ingarden, 1975: 15). Суштина естетског доживљаја је пројекција наших емоција на уметничка дела, али су емоције у естетском доживљавају посредници. За естетске стимулације које воде до уметничког доживљаја задужени су когнитивни процеси (Ognjenović, 2003). Музичким активностима у оквиру области слушања и извођења музике покреће се естетски доживљај који подстиче музичко стваралаштво ученика, али се стваралаштво обликује тек у секундарним процесима мишљења и опажања. И у доживљавању и у стварању присутни су и одлучујући когнитивни процеси и није довољна перцепција као њен површински део. Са естетског становишта, иако музика увек носи емотивно значење, ученици кроз продукте стварања првенствено преносе своје знање на друге (Isto, 2003: 97). Таква музичка знања, настала као резултат доживљаја, трајнија су, а формирање појмова и усвајање дефиниција на основу музичког доживљаја и музичког искуства једини је исправан пут који од усвајања појмова даље води ка ефикасној примени њиховог знања у свим наставним областима. Посебне врсте знања и когнитивни капацитети ученика, као саставни део естетског доживљаја, неопходни су у реализацији дечјег музичког стваралаштва. Испољавање доживљаја, избор начина на који ће се доживљај „описати”, избор средстава којима ће се изразити музички доживљај, индивидуалан је и јединствен стваралачки чин.

2.2. Креативност ученика

Креативност је сложен појам, чијим су се одређењем и дефинисањем током историје бавили многи научници, проучавајући феномен креативности са различитих психолошких и педагошких аспеката. Дефиниција креативности је одувек била тема расправа и дискусија аутора јер постоји у различитим облицима и доменима (Hargreaves, Miel & MacDonald, 2012). Сва разматрања и приступи проучавању креативности могу се свести на интеракцију четири феномена: проблем, личност, процес и продукт (Maksić & Đurišić-Bojanović, 2003). У новијим студијама овим факторима придружени су различити социо-културни аспекти (Schuff & Schiavio, 2020). Развијање креативности ученика у васпитно-образовном процесу најчешће се повезује са наставом уметничких предмета (Toiviainen, 2008) и користи у синонимном значењу са појмом стваралаштва и стварањем нових и непоновљивих стваралачких

продуката (Zečević, 2020). Разлог изједначавања појмова стваралаштво и креативност може бити идентичан назив „creativity” за ова два феномена у енглеском језику. Креативност не подразумева само осмишљавање нових замисли (Sternberg & Lubart, 1999); подразумева прилагођавање (Schiavio & Benedek, 2020) и способност сагледавања проблема из новог угла, повезивања постојећих информација или идеја и нова увиђања која су друштвено прихватљива – имају социјалну, естетску или научну вредност (Ђорђевић, Ј., 2011). Прецизније, најчешћа дефиниција гласи да је „креативност ментална активност која производи нове идеје и концепте или нове везе између постојећих идеја и концепата” (Toivainen, 2008: 1).

Приступу проучавању креативности временом су се мењали, од традиционалног схватања креативности као особине посебно надарених појединаца, до савременог схватања креативности као општег људског потенцијала које је могуће остварити у свим подручјима деловања (Zečević, 2020). Први приступи – *мистични*, по коме је креативност божански дар, и *ирационалистички* приступ оријентисан на праксу без теоријског утемељења, осим осмишљавања различитих техника за подстицање креативности – нису много допринели научном проучавању креативности (Kunac, 2015). У 20. веку, подстакнут развојем Фројдове психоанализе, јавља се *психодинамички* приступ који настанак креативности објашњава као последицу „тензија између свесне реалности и несвесних нагона” (Arag & Rački, 2003: 4). Представници *психометријског* приступа сматрали су да је дивергентно мишљење основа креативности и започели са изградом тестова и психометријским мерењима дивергентног мишљења и креативности (Kunac, 2015). Веровали су да постоји повезаност између креативности и интелигенције, али су истраживања показала низак ниво корелације између ових варијабли (Vognar & Kragulj, 2010). *Когнитивни* приступ наглашава значај креативног процеса, а не само креативног продукта. Припаднике овог становишта занимају сазнајни процеси који се одвијају у људском мишљењу и памћењу и који су одговорни за развој креативности и стварање креативних продуката (Čudina-Obradović, 1991). *Социјално-психолошки* приступ разматра утицај друштва, социјалног окружења, мотивације и особина личности на развој креативности и на основу идеја овог приступа Стернберг и Лубарт (Sternberg & Lubart, 1999) развијају *конфлуентну (интегративну) теорију* о креативности (Kunac, 2015). Аутори ове теорије као важне компоненте креативности наводе ”интелигенцију, знање, стилове мишљења, личност, мотивацију и околину”, али овим факторима прикључују и способност уверавања других у вредност властитог креативног рада (Arag & Rački,

2003:5). Сродне елементе овог приступа налазимо у студији Чудина-Обрадовић (Čudina-Obradović, 1991), која креативност посматра као део даровитости, сматра да су практичност и креативност неодвојиве категорије и издваја два основна значења креативности: 1) креативност као стварање нових производа значајних за друштво и 2) креативност као особина која ће подстакнути креативно стварање. У основи прве дефиниције поменуте ауторке препознајемо став Карла Роџерса (Rogers, 1985) да без обзира на разлике у погледу вредности креативних продуката, не постоје основне разлике у креативном процесу; између креативности ученика, креативности у свакодневним делатностима и креативности великих уметника и научника постоји суштинска повезаност. Друга дефиниција креативности је аналогна Гилфордовом моделу интелигенције, који укључује конвергентну и дивергентну продукцију, а креативност означава као особину (Karlavaris & Kraguljac, 1981). Други аутори (Schiavio & Benedek, 2020) као два главна својства креативности виде новине и функционалност. Заједничка компонента свих наведених концепата креативности је дивергентно мишљење – способност смишљања различитих идеја и одговора (Vulfork, Hјuz & Volkar, 2014b).

За разлику од домаћих аутора, у светској литератури музика је популаран домен истраживања креативних достигнућа (Diedrich, Jauk, Silvia, Gredlein, Neubauer & Benedek, 2018). Међутим, када је реч о млађем школском узрасту, значајнија истраживања почињу крајем 20. века у САД, Енглеској и Аустралији (Webster, 2002; Reimer, 2003). Вебстер (Webster, 2002) и Реимер (Reimer, 2003) сматрају да проучавање креативног мишљења у музици није привукло више истраживача јер укључује сложену комбинацију когнитивних и афективних варијабли. Осим тога, креативно мишљење деце у музичком образовању јавља се као део музичких искустава у слушању, извођењу и стварању и подразумева дугорочно ангажовање ученика у музичким активностима у области слушања и извођења музике или тренутно ангажовање које зависи од момента инспирације у области стваралаштва (Webster, 2009). Због сложености феномена, није изненађујуће што је музичка креативност недовољно проучавана у музичко-психолошкој литератури (Toiviainen, 2008). У нашем истраживању се такође нисмо бавили креативним процесима у музици, већ методичким приступима којима се музичко стваралаштво ученика може подстакнути и развити у наставном процесу.

У музичкој пракси, али и научно-истраживачком подручју, последњих година је присутно интересовање за проблем стваралаштва, стваралачка својства и креативне

потенцијале оних који се стваралаштвом баве (Schiavio & Benedek, 2020). Поменути аутори се у свом раду баве проучавањем разлика између индивидуалног и колективног стваралаштва, као друштвеног феномена, с једне стране, и општих и специфичних перспектива из којих се сагледава домен креативности, као другог приступа. Ова два различита приступа су фрагментирала поље креативности, а циљ рада је био ублажити њихове разлике где је неопходно постављање оквира у коме се они посматрају као синергијски, помирљиви појмови, без ригидног поларизовања једног и другог дискурса креативности.

Осим дефинисања појма, кључно питање које се поставља јесте како препознати и стимулисати креативност ученика у настави? Код креативне особе можемо уочити „сплет интелектуалних особина, карактеристика личности, мотивације, емоционалности и других фактора, који у својој концентрацији и усмерености представљају основу за стваралачка достигнућа” (Karlavaris & Kraguljac, 1981:12). За развој креативности ученика, као важног васпитног аспекта наставе, потребна је интеракција естетске димензије и дискурзивног начина учења, посебно у оквиру уметничких предмета (Austring & Sørensen, 2011). Креативност се развија паралелно са развијањем способности рефлексивног мишљења. Подразумева непрекидно мењање, активност, опажање, анализу, жељу за упознавањем новог, примену нових идеја и иницијативу. Креативан ученик је радознао, знатижељан и пажљив посматрач појава и процеса који га окружују. Мотив радозналости може бити покретач стваралачког изражавања ученика, али и његовог укупног музичког развоја јер „отвара могућност за активни и стваралачки приступ у бављењу музиком и за достизање виших нивоа музичке компетентности” (Bogunović, 2008: 156). Креативне потенцијале у извесној мери поседује свако дете; дете жели да истражује, посматра појаве у окружењу, воли промене, активност и игру. У настави „треба идентификовати факторе који делују на развој децје креативности и на основу њих утврдити мере за подстицај развоја укупних могућности детета као субјекта стваралаштва” (Jeremić, 2011: 279). Један од значајних фактора који утиче на креативност је и социјална средина, односно спремност средине и самог учитеља, да препознају и подрже креативност (Simonton, 2000; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2001). Креативне потенцијале деце треба сачувати и даље развијати. Период најинтензивнијег и спонтаног испољавања креативних и стваралачких потенцијала представља млађи школски узраст, те у том периоду треба обезбедити повољне услове и пронаћи начине за подстицање индивидуалне експресије и самостално откривање нових решења (Panić, 1997). Фелдјузен (Feldhusen, 2002) истиче

критичну улогу знања у процесу креативног мишљења деце. У почетној фази учења когнитивне операције креативности „могу се видети као усвајање декларативних информација и развој дететове основе знања” (Maksić & Đurišić-Bojanović, 2003: 47). Процес задржавања информација има важну улогу јер претходи фази флуентности, првој од четири фазе креативног процеса. Након флуентне фазе присећања и извлачења потребних информација, следи фаза флексибилности за примање нових информација, елаборација са додавањем детаља и оригиналност као коначни продукт (Feldhusen, 2002). Мерење креативности на млађем узрасту, услед недостатка креативних производа, представља посебан проблем испитивања (Maksić & Đurišić-Bojanović, 2003). Квалитет креативности обично оцењују процењивачи – експерти у одређеној области (Hickey & Lipscomb 2006; Barbot et al., 2019; Reiter-Palmon & Leone, 2018). За испитивање креативности у дејим музичким радовима, аутори Хики и Липскоб (Hickey & Lipscomb, 2006) препоручују опште приступе, засноване на теорији креативности, уместо мање поузданих специфичних критеријума.

Креативност у музичком стваралаштву значи стварање новог дела, композиције, мелодије, или чешће, с обзиром на узраст ученика, да комбинацијом постојећих мотива и ритмичко-мелодијских образаца настане ново дело. За тумачење и разумевање музичке креативности осврнућемо се на Тејлорову дефиницију креативности. „Иако се истраживање Тејлора (Taylor, 1973) може чинити застарелим, оно је прилично занимљиво и дотиче се бројних аспеката креативности” (Zečević, 2020: 79). Тејлор је одредио неколико типова креативности: експресивну, продуктивну, инвентивну, иновативну и емергентну креативност, од којих се само једна, експресивна креативност, може испољити у раду са млађим школским узрастом. Испољавање осталих, виших типова креативности, осим када говоримо о изузетној надарености појединаца, код ученика овог узраста се не очекује. Експресивна креативност подразумева слободно, спонтано изражавање деце уметничким средствима и представља основни облик стваралаштва. Виши типови креативности условљени су одређеним вештинама, познавањем постојећих начела и способностима опажања познатих елемената и разумевања њиховог односа, које ученици млађег узраста углавном не поседују у довољној мери (Roјko, 2012).

Новији приступ креативности, важан за процес музичког стваралаштва, види креативност као вештину коју је могуће увежбавати и подстицати. Развојем креативности покрећу се остали процеси и на тај начин остварује крајњи циљ савремене наставе – развој креативног и критичког мишљења. „Сматра се да је

креативност део продуктивног мишљења и да ваља истражити интеракције између особина оног који учи, процеса и ситуацијских варијабли да би поучавање креативног мишљења било делотворније” (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec & Miljković, 2003: 80). Креативност се може подстицати код све деце, али на различите начине. Применом одговарајућих видова изражавања музичког доживљаја, прилагођавањем наставе индивидуалним способностима ученика и постављањем адекватних захтева, могуће је интензивирати њихов доживљај и развити стваралачке потенцијале до оптималних граница. Уколико ученик поседује особине које препознајемо као одлике креативности, треба му обезбедити повољну атмосферу у одељењу и мотивисати ученика, како би се његови потенцијали даље развијали. Имајући у виду да музичку мотивацију представља комплекс/систем интеракција, које егзистирају између спољашњих (културни и друштвени контекст, породица, образовање) и унутрашњих фактора (когнитивна и афективна сфера личности) (Hallam, 2002; Hallam, Creech, Parageorgi, Gomes, Rinta, Varvariogou & Lanipekun, 2016), потребно је да буде подстакнут и мотивисан пажљиво одабраним садржајима. Учитељ подстицајно утиче на развој дечјих способности и потенцијала, усмеравајући наставни процес „према оним облицима рада који ће омогућити ослобађање креативних потенцијала ученика”, водећи рачуна о њиховим развојним карактеристикама (Bedeковић & Zrilić, 2011: 126). Природа предмета Музичка култура омогућава да учитељ користи стратегије „засноване на истраживању, откривању и коришћењу креативности, оригиналности и способности ученика за импровизацију без потребе за претходним знањем” (Бујеџа & Diaz Mohedo, 2014: 238).

Ученици млађег школског узраста музику доживљавају најпре емоционално, а затим интелектуално, па је из тог разлога у свим музичким активностима доживљајна компонента музике доминантна у односу на сазнајну. Креативност ученика развија се паралелно са развојем његових емоција, музичке фантазије, са подстицањем стваралачког изражавања, музичког доживљаја и развојем музичког сензибилитета. Да бисмо објаснили и разумели креативност, потребно нам је познавање ученикових ранијих искустава, интраперсоналних фактора личности и когнитивних способности, али и укључивање социјалних фактора (Vulfork, Hјuz & Volkap, 2014b). Креативност се може развити и побољшати у подстицајној средини, али тек након првобитног самосталног размишљања појединца о идејама (Vulfork et al., 2014b: 206). Важну улогу у испољавању креативних идеја има самосталност ученика, коју треба подстицати од првог учениковог „сусрета” са музичким делом, код доживљавања музике, у

размишљањима о властитим стваралачким могућностима и у процесу изграђивања критичког мишљења.

Треба имати у виду да настава у млађим разредима основне школе представља наставак васпитно-образовног рада у предшколском периоду када су се све активности одвијале кроз игру. Деца су још увек у фази предпојмовног мишљења у којој доминира дивергентно мишљење и дивергентни одговори деце. Такви одговори, међутим, нису увек креативни (Šefer, 2000). Игра, односно асимилирајући процес који се у игри одвија, покретач је дечје креативности. Стварајући прилике за машту, иновацију и дивергентно мишљење, игра пружа могућности за креативне активности и процесе који су деци важнији од исхода (Lino, 2017). У игри дете испољава креативност, кроз игру стиче елементарне радне навике и усваја норме понашања, али у игри деца могу да науче и да спонтано и слободно исказују свој музички доживљај. Тада ће настати први покушаји стваралачких активности ученика, а сваки покушај је део процеса учења и развијања креативног мишљења. Музичка креативност је вештина која се може развити учењем, праксом и искуством (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009). Циљ васпитно-образовног рада у области дечјег стваралаштва је активно и самостално истраживање и креирање. Као што Кратус (Kratus, 1989) запажа, многи музички педагози се залажу за коришћење креативних активности као средства за активно укључивање ученика у истраживање свих димензија музике. У учионици могу настати креативни производи уколико су подстакнути и уколико учитељ негује и подржава креативно понашање и развој креативног мишљења (Kokotsaki & Newton, 2015). Ауторка Тафури (Tafuri, 2006) бавећи се стратегијама које би промовисале креативност у дечјем процесу импровизације, закључује да стимулативни предлози учитеља/наставника и подстицање изражавања идеја резултирају развојем креативног мишљења ученика. Истовремено, са развијањем индивидуалних стваралачких вештина у процесу стварања и импровизације, код ученика се обликује заједничко мишљење приликом анализе дечјих радова.

Потребно је, на крају, нагласити и могућности примене видова стваралаштва који представљају изражавање музичког доживљаја средствима других уметности: ликовно, литерарно и изражавање покретом и омогућавају слободно изражавање ученицима који доживљај не могу креативно изразити елементима музичког израза.

2.3. Музичке способности ученика

Развој музичких способности ученика је дуг и континуиран процес, са низом различитих фактора који на њега утичу, а плански усмерен процес музичког васпитања и образовања у школи један је од значајних фактора тог развоја. Познавање природе и тока развоја музичких способности ученика од пресудне је важности за остварење циљева, задатака и исхода предмета Музичка култура. Рекогниција музичких способности ученика је важан корак у планирању садржаја и организацији наставе у оквиру свих наставних области, али и у процесу евалуације и вредновања ученичких постигнућа. Идентификацијом њихових музичких способности добијамо јаснију слику и целовитији увид у њихове могућности и можемо прецизније одредити границе до којих се могу развити њихови стваралачки и креативни потенцијали кроз област музичког стваралаштва.

Кључна питања психологије музичких способности, значајна и са становишта предмета нашег истраживања, односе се на појмовна одређења музичких способности, почетак и ток музичког развоја деце, утврђивање фактора који утичу на развој музичких способности, могућност дијагностификовања, а све у функцији правилног усмеравања и вођења ученика у наставном процесу. Одговори на покренута питања разматрани су у овом поглављу са аспеката различитих научних области, психолошких теорија и аутора.

Иако је најчешће предмет интересовања и испитивања психолога природа и квалитет музичких способности, и ванмузички чиниоци – својства личности, когнитивне способности и подстицаји средине, одређују испољавање музичких потенцијала. Музички развој је сложен и динамичан процес (Vamberger, 2005) на који утиче широк спектар међусобно повезаних фактора, од развојних карактеристика, културног контекста, до квалитета музичких активности и стечених музичких искустава, због чега је музички развој и музичко образовање потребно сагледати из социо-културне перспективе (Hargreaves, Marshall & North, 2003). На улогу друштвеног и културног утицаја на развој музичких потенцијала деце посебно указују новија истраживања (Ilari, Keller, Damasio & Habibi, 2016). Претходне, често критиковане приступе, засноване на посматрању специфичних музичких вештина у односу на узраст (Svanwick & Tillman, 1986; Zimmerman, 1986; Serafine, 1988) постепено замењује интегрисани поглед на музички развој деце (Ilari et al., 2016). Музичким способностима ученика и проналажењем могућности да се на њихов развој утиче у процесу формалног

музичког образовања, у нашим условима баве се музички педагози, остајући у оквирима практичних питања о идентификацији талентованих ученика и специфичностима рада са даровитим појединцима. Најчешће је присутно уверење да „музичке способности подразумевају присуство или одсуство урођених атрибута, различито означених као „таленат“, „даровитост“ или, ређе, „природна склоност“ у музичкој области” (Howe, Davidson & Sloboda, 1998: 399). Аутори Хоув, Дејвидсон и Слобода (Howe et al., 1998). истичу да је ово становиште погрешно јер не подстиче развој свих ученика, што је примарни задатак музичког образовања у основној школи. Деца код које нису идентификоване урођене способности, биће у том случају ускраћена помоћ и охрабривање у наставном процесу, што ће се негативно одразити на њихов развој и напредак. У континуираном процесу музичког образовања сваки ученик може да учествује у активностима, било као извођач, стваралац или активни слушалац.

Сложеност психолошких својстава, која једној особи омогућавају да опажа, доживљава и разуме музику, указује на нужност психолошког изучавања музичких способности. Психолози проблем музичких способности проучавају и са практичног и са теоријског становишта; баве се проблемом природе музичких способности, њихове повезаности са осталим способностима и улоге наследних и срединских чинилаца у њиховом развоју (McPherson & Williamon, 2015). У оквиру својих теоријских концепција, први аутори који су испитивали музикалност са психолошког аспекта – Сишор (Seashore 1919; 1938), Ревес (Revesz, 1925; 1954), Шоен (Schoen, 1923), Тјеплов (Teplov, 1966), Ландин (Lundin, 1967), Винг (Ving, 1971), али и следбеници њихових идеја у савременој истраживачкој делатности, термине као што су музичка даровитост, музички таленат, музичке способности, музички потенцијал, музикалност, смисао за музику и музичка интелигенција различито дефинишу (Forrester & Borthwick-Hunter, 2015). У нашој средини и условима, са изузетком емпиријског истраживања Ксеније Мирковић Радош осамдесетих година прошлог века, психолошких истраживања структуре дечјих музичких способности није било.

У досадашњим теоријама, већина аутора је сагласна само када се говори о почецима музичког развоја детета и способности детета да у првим данима живота опажа организоване звучне обрасце и реагује на различите врсте музичких стимулуса (Lum, 2009). Због емоционалне улоге коју имају у комуникацији између родитеља, посебно мајке, и детета, један од првих аспеката музике, који мала деца у прелингвистичкој фази могу да одреде, јесу интонација и мелодијска контура (Petrović,

M., 2018). Упркос практичним потешкоћама у спровођењу истраживања, која се односе на музичке реакције новорођенчади, и мали број радова, може се установити изузетан значај најранијег детињства и раног музичког искуства за каснији музички, али и емоционални развој (Fawcett & Kreutz, 2021). Управо теоријски увиди о музичком развоју у детињству и развојна психологија омогућавају истраживачима да испитају промене музичких способности током времена, као и да ли се музичко знање из тог периода може применити у наредној етапи образовања (Hargreaves et al., 2003). Разумевање дететових могућности у предшколском периоду, музичког доживљаја и емоционалних одговора на музичке садржаје омогућава прилагођавање садржаја њиховим потребама и способностима (Blasco-Magraner, Bernabe-Valero, Marín-Liébana, & Moret-Tatau, 2021). Важност планирања музичког искуства у предшколском курикулуму наглашава Сатерс (Suthers, 2004) и касније Бјерквол (2005). Ограничавање избора музичких садржаја на „песме које одрасли традиционално сматрају дечјим песмама”, ускратило би деци уживање у музички компликованим, али њима интересантним песмама, које су им потребне у истраживању сопствене стварности (Bjerkvol, 2005: 105). Од музичких утисака и музичког искуства у овом периоду зависи процес формирања музичких појмова на наредним ступњевима музичког развоја и васпитања, а, имајући у виду стваралачку природу првих музичких активности као што су стваралачко певање и имитативне игре, рана музичка искуства су важна и за развој стваралачких способности детета. Једна од значајних студија о музичком развоју предшколског детета је истраживање немачког психолога Мога (Moog, 1976, према Mirković-Radoš, 1998: 87), чије ћемо резултате и закључке, допуњене са истраживачким резултатима до којих су дошли други аутори, укратко интерпретирати.

У другој години расте број дететових реакција на музику: почетни покушаји усаглашавања покрета и музике, појава спонтаног певања песама веома једноставног ритма, имитација песама које им певају одрасли, при чему дете прво користи глас, пева вокале, а затим понавља речи (Suthers, 2004). Музичко искуство стечено кроз имитацију и социјалну интеракцију подстиче развијање склоности деце ка стварању музике (Zadnik & Nabe, 2017).

Трећа година означава фазу пажљивог слушања музике, које може довести до спонтаног музичког стварања, повећања броја покрета у складу са музиком, већег броја и дужине спонтано изведених песама, без интервенција одраслих (Zadnik & Nabe, 2017). Ауторка Бригс (Briggs, 1991) у свом раду наводи да су бројни истраживачи, међу којима су Гилберт и Серафине, препознали потребу за музичком обуком и разноврсним

музичким искуствима деце узраста од три до пет година. Гилберт (Gilbert, 1981) је открио да се ритмичка координација деце између треће и четврте године значајно побољшава, односно да се у овом периоду дечјег развоја ритмичке способности брже развијају у односу на остале развојне етапе. Осмишљене ритмичке обрасце четворогодишњаци могу да прате плескањем рукама у задатом ритму, а васпитачи су, према студији Серафине (Serafine, 1980), тврдили да деца плескање убрзавају или успоравају, иако су им покрети константни. Посебна одлика музичког развоја на узрасту од четири године је стваралачко певање које настаје спонтано и представља вид музичког стваралаштва, без обзира на то „да ли је певање потпуно или делимично стваралачко, да ли је дететов стваралачки удео потпун или делимичан” (Voglar, 1980: 13), да ли су настале песме оригинални производи или различите комбинације познатих мотива. Прихватањем и подстицањем дечје музичког изражавања као стваралачког чина, уз одговарајуће вредновање дететових измишљања, може се стимулирати развој стваралачких и креативних потенцијала деце (Isto, 1980). Аутори Лејтон и Ламонт (Leighton & Lamont, 2006) су у двогодишњем лонгитудиналном истраживању пратили развој певања деце од четврте до шесте године; деца су певала своје измишљене песме, обликоване песме, изводећи их индивидуално или у групи. У процесу стварања користе различите дечје инструменте (Welch, 2002). Иако се у овом периоду музички развој деце одвија сукцесивно са интензивним когнитивним развојем, аутори истичу да је развој вокалних способности/репродуковања сложен комплекс вештина, од којих свака захтева пажљиву процену.

У петој години деца могу да отпевају песму ритмички и мелодијски тачно, са мањим грешкама у интонирању интервала. Давидсон (Davidson, 1985) је испитивао развој тоналних карактеристика/димензија у првим дечјим песмама и дошао до закључка да деца од прве до пете године постепено усвајају тоналне оквире, које у наредном периоду, између пете и седме године, користе као обрасце за извођење стандардних песама. Звучно богата мелодија има и даље примарну улогу у музичком искуству, а нарочито се развија способност одржавања ритма и правилне пулсације. За развој ритмичке способности у периоду између пете и седме године пресудан је утицај средине и васпитно-образовног рада у оквиру предшколских и школских институција (Gilbert, 1981). Дечје музичко стваралаштво се ослања на музичка искуства стечена у области певања и слушања музике (Welch, 2002). За период од шесте до девете године, дакле, за млађи школски узраст, карактеристичан је нагли развој и мелодијских и ритмичких видова музичких способности.

Значајно питање у вези са изучавањем музичких способности, осим стадијума музичког развоја, представља и одређивање чинилаца тог развоја и њихове улоге у развоју музичких способности.

Бројни теоријски и емпиријски радови још увек нису прецизно одговорили на питање одређивања пресудног фактора музичког развоја. Психолози који су испитивали утицај наследног фактора, представници генеолошке оријентације, Сишор (Seashore, 1938) и његови истомишљеници, заступају становиште да је музичка способност урођена; Сишор наглашава да су урођени чак и специфични видови музичког талента, а готово идентично је гледиште Шоена (Schoen, 1940), Ревеша (Revesz, 1954) и Винга (Wing, 1963) (Mirковић-Radoš, 1998: 97). „Новије студије о генетској основи музичких способности су релативно ретке” (Tan, McPherson, Peretz, Berkovic & Wilson, 2014: 1). Наследни чиниоци једној особи дају предиспозицију да опажа, памти, репродукује или вреднује музику ефикасније него нека друга особа без такве предиспозиције. Већина музичких својстава резултат су урођених диспозиција, обично манифестованих у детињству, које одређују границе до којих неко може развити своје способности (Howe et al., 1998). „Иако је музичка обука можда неопходна за развој одређених специфичних музичких вештина, постоји уобичајена музичка компетенција коју већина поседује” (Tan et al., 2014: 10). Музички таленат се може испољити већ у другој години, што је раније у односу на друге способности детета (Winner & Martino, 2000). Важно је напоменути да постоје различите дефиниције и одређења појмова таленат и даровитост, који се у школској пракси погрешно користе као синоними. У научној литератури таленат се повезује са урођеним потенцијалом, најчешће у уметничким областима, а даровитост са изузетним постигнућима у академским предметима (McPherson & Williamon, 2015). Гање (Gagne, 2004) одваја потенцијале/склоности од постигнућа ученика, односно указује на разлику између природних способности и систематски развијене вештине у одређеној области талента, али проналази заједничке карактеристике талента и даровитости. Према његовим дефиницијама, таленат је генетски потенцијал за конструктивну интеракцију са различитим стимулативним искуствима и означава изванредно овладавање развијеним способностима бар у једној области, док даровитост означава поседовање и коришћење спонтано изражене природне способности у најмање једном домену (Gagne, 2004). Потенцијали детета се активирају и у потпуности остварују тек у оквиру одређених повољних срединских услова које ученицима треба обезбедити у наставном процесу (Feldhusen, 2005: 64).

Примаран утицај породице, школе и шире социјалне и културне средине, први истиче представник бихејвиористичке оријентације Ландин (Lundin, 1967), сматрајући да се музичка способност састоји од извесног броја стечених понашања која су настала кроз процес интеракције у музички стимулативној средини. Новија истраживања доказују да музичко учење и ангажовање мале деце доприносе њиховом музичком развоју. Осим утицаја на развој музичких способности, рана музичка искуства могу имати пресудан утицај на читав спектар развојних карактеристика, које припадају емоционалном, физичком и социјалном домену (Barret, Flynn, Brown & Welch, 2019). Највећи утицај срединских подстицаја одвија се у детињству и раном узрасту који, према Велшу, представљају критичне периоде за развој музичких способности и формирање музичког идентитета (Welch, 2005). Музичка понашања малог детета еволуирају и мењају се током времена као одговор на процесе сазревања и искуства, укључујући интеракцију са одраслима и могућности да доживи различита музичка искустава из ширег окружења (Isto, 2005).

Проучавање срединских чинилаца у развоју музичких способности најчешће се своди на проучавање примарне улоге породице и секундарне улоге школе и шире социјалне и културне средине. Породица је значајан чинилац музичког и општег развоја детета; у њој дете стиче основна знања, искуства и доживљаје. Деца која у породичном окружењу немају повољне услове за активирање својих музичких диспозиција и њихово развијање, услед неразвијених музичких диспозиција (слух, ритам, музичко памћење), показују и мању заинтересованост за песму, музику, игру и слушање музике од својих вршњака који долазе из музички подстицајних средина. Музичка стимулација у породици нарочито је важна у периоду између треће и четврте године, зато што дете у том периоду, у директној интеракцији са члановима породице, може да научи да пева и прихвата одређене музичке активности. Позитивни ефекти заједничких музичких активности на овом узрасту испољавају се већ у петој години, у виду бољих предзнања и припремљености детета за даљи процес образовања (Williams, Barret, Welch, Abod & Broughton, 2015).

Музички подстицајна средина се, у ширем смислу, може одредити као свеукупно дејство друштвених и културних услова на музичко искуство и понашање, а у ужем, као низ конкретних поступака у циљу музичког развоја детета. Општи друштвени и културни утицаји обликују емоционално и естетско реаговање, пре свега, музички укус, преко својих посредника: породице, вртића, школе, групе вршњака, средстава масовне комуникације и појединих утицајних особа, узора са којима се дете

поистовећује. О овим факторима говорићемо у контексту њиховог утицаја на процес дечјег музичког изражавања и стварања, у поглављу о социолошким аспектима дечјег музичког стваралаштва.

На основу изнетих теорија и налаза, можемо констатовати да су музичке способности производ међусобног дејства два пресудна чиниоца развоја музичких способности, наследног фактора и фактора средине, а ова два фактора имају различите улоге у зависности од домена и узраста на којима се испољавају. Иако концепције значајних психолога Сисшора, Шоена, Ревеша дају предност наследним факторима, потребно је нагласити важност интеракције наведених елемената: урођених диспозиција, могућности за развој и срединских чинилаца. Халам (Hallam, 2010) је у свом истраживању дошла до закључка да се музичке способности различито испољавају у зависности од окружења и музичког искуства средине, односно да на неповољан развој музичких способности утиче недостатак релевантних музичких садржаја у окружењу.

И поред бројних емпиријских показатеља да су године најранијег детињства и предшколског узраста од пресудног значаја за развој музичких способности, период млађег школског узраста је такође важна етапа у даљем напредовању и формирању њихових способности. Развој урођених диспозиција у великој мери зависи од музичких активности и продуктивног рада ученика у настави музичке културе. Оптималан развој диспозиција зависиће од усмеравања ученика на одабране музичке садржаје, музичких активности прилагођених њиховом узрасту и могућностима, и подстицања креативности и стваралачке инвенције. Настава музичке културе у млађим разредима основне школе, применом специфичних метода учења у музици, може да убрза процес развоја музичких способности ученика, зависно од степена музичких компетенција учитеља који наставу изводи, његове унутрашње мотивације и креативног приступа организацији часа Музичке културе. Музички развој ученика у настави зависи од бављења музиком и музичких способности ученика (McPherson, 2008), али и од наставниковог приступа и избора наставних стратегија (McPherson & Davidson, 2002). На улогу наставника и његових личних и наставних вештина указује више студија (Mills & Smith, 2003; Davis, 2006). Упознавање и рад на развоју музичких способности ученика у разредној настави јесте континуиран процес који од учитеља захтева стручност, стрпљење, ентузијазам и ангажованост како би се систематски пратили музичко понашање и напредак у развоју музичких способности ученика. Најзаступљенијим обликом музичких активности у разредној настави – певањем

песама различитог жанра и карактера, на непосредан начин може се испитати низ способности: мелодијски слух и способност схватања мелодије, музичка меморија, осећај за ритам и ритмичко кретање и способност одржавања ритма и правилне пулсације. Развој способности опажања и репродуковања наведених елемената песме је од посебне важности за реализацију дечјег стваралаштва; стваралачки радови деце тог узраста су у оквирима музичких искустава стечених у области певања, па је дечја песма, у том смислу, спона ове две области у настави музичке културе. Учитељ би требало да одреди и пружи оквир за неговање музичких активности, посебно креативних музичких активности, које детету омогућавају да користи, дели и проширује постојећа музичка знања (Welch, 2005).

Недовољно познавање природе музичких способности, начина њихове идентификације, немотивисаност учитеља за константан рад на њиховом развијању, произвело је низ проблема у наставној пракси у области дечјег музичког стваралаштва. Поједини видови изражавања ученика заокруженим музичким мислима, без одређеног степена развијености музичких способности ученика, остају на почетном нивоу стваралачких покушаја.

3. ДЕЧЈЕ МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Осим програмских оквира и теоријских полазишта, област дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у овом поглављу⁶ приказана је и кроз уочене карактеристике и реализацију стваралаштва ученика млађег школског узраста у наставној пракси. Програмским садржајима предмета Музичка култура у млађим разредима предвиђена је реализација музичког стваралаштва у готово свим његовим видовима, док се у старијим разредима примењују само неки од њих, у складу са дидактичким принципима индивидуализације, примерености узрасту ученика, свесне активности, уважавања и развијања дечјих интересовања. Сваки облик стваралаштва, а нарочито дечје музичко стваралаштво, налази се на сложенем и осетљивом педагошком и психолошком тлу (Plavša et al., 1961: 159). Разредна настава представља

⁶ Поглавље је објављено у оквиру рада под називом „Значај идентификације и развијања музичких способности за реализацију дечјег музичког стваралаштва” у часопису *Узданица*, год. IX, бр. 2, 2012: 187-199 (Vukićević, 2012: 188-199).

период најинтензивнијег развоја стваралачких потенцијала. Навешћемо неколико кључних разлога:

- Музичко стваралаштво представља наставак дечјег спонтаног изражавања емоционалног доживљаја у предшколском периоду;
- Настава музичке културе у млађим разредима основне школе остварује услове за подстицање креативности, јер се ученици тог узраста слободно изражавају и музичким средствима и средствима других уметности;
- Подстицање и развијање стваралачких потенцијала наводе се као циљеви предмета Музичка култура у млађим разредима, формулисани као развијање љубави и интересовања за музичку уметност и креативну делатност, оспособљавање ученика за разумевање музичке уметности и сагледавање могућности изражавања путем музике и формирање естетског критеријума и осећаја за музичке вредности реализацијом свих наставних области предмета Музичка култура.

Стваралаштво означава стварање нечега новог, оригиналног и уникатног, али се дечје музичко стваралаштво не може поистоветити са музичким стваралаштвом одраслих. Дечје стваралаштво има, пре свега, васпитну улогу. Представља специфичан облик дечјег уметничког изражавања, повезан са осталим музичким активностима и другим областима дечјег креативног рада (Plavša et al., 1961: 158). Музичка стваралачка активност и слободно изражавање деце „представља виши степен активирања музичких способности, које се стичу у свим музичким активностима а као резултат креативног односа ученика према музици” (Prosvetni glasnik, br. 5, 1995: 15). Изменама програма редефинисан је задатак наставе музичке културе у области стваралаштва као ”подстицање стваралачког ангажовања у свим музичким активностима (извођење, слушање, истраживање и стварање звука)” (Službeni glasnik RS, 10/2004: 57).

Приоритетни задатак учитеља јесте да мотивише и ослободи децу страха од неуспеха, критике или неуважавања њихових стваралачких активности, чак и када спонтано настају у игри. „Ове активности треба вредновати у смислу стваралачког ангажовања ученика, а не према квалитету насталог дела, јер и најскромније музичке импровизације су педагошки драгоцене” (Prosvetni glasnik, br. 5, 1995: 15). Понекад је довољно пробудити стваралачки дух ученика и изазвати радост при самом чину стварања, а испољавање стваралачких потенцијала може бити правилан пут ка формирању стваралачке личности ученика и његовом свестраном развоју.

Применом одговарајућих метода и облика рада у области дечјег стваралаштва код ученика се подстиче слободно изражавање, усмерава њихова стваралачка активност, избегава шаблонизирање и развија креативно мишљење. Учитељ анализира и вреднује радове на основу остварених задатака и активности ученика, без оцењивања уметничког квалитета. Анализа радова је завршна и важна етапа у реализацији стваралаштва јер ученици добијају повратну информацију о својим радовима. Конструктивистички став о учењу наглашава важност потпуних повратних информација које садрже опис тренутног стања (оствареност задатака), али и важност посматрања и праћења радова у току стварања; иако се дечји радови не оцењују, кориговање грешака, усмеравање ученика и упућивање на промене неопходне су да би напредовали у даљем раду (Vizek-Vidović et al., 2003: 342). На тај начин ученик постепено оспособљавамо за самосталну активност, критички однос према стваралаштву својих другова и естетско вредновање радова. Осим тога, имајући у виду значај стваралаштва за креативни развој ученика, с једне стране, и недовољну заступљеност ове области у наставној пракси, с друге стране, један од начина превазилажења проблема јесте индивидуализација наставе у поменутом предметном подручју. Индивидуализација наставе у подручју стваралаштва имплицира познавање индивидуалних музичких и стваралачких способности, које је неопходно идентификовати, посматрати и развијати у наставном процесу.

Континуирано праћење индивидуалних способности ученика омогућава адекватно планирање облика и организације рада на њиховом развоју, као и правилан избор садржаја и видова изражавања у области стваралаштва. Различитим избором садржаја и одговарајућим приступима у њиховом извођењу могуће је подстицати и развијати стваралачке могућности свих ученика у одељењу. Имајући у виду да је оцењивање у настави музичке културе саставни део учења, као и да је вредновање учениковог постигнућа у највећој мери у домену естетског процењивања, ангажовање ученика у настави и напредак у развоју његових музичко-креативних способности важни су елементи у процесу евалуације рада ученика (Vukićević & Stanojević, 2014). Адекватан методолошки приступ дечјем музичком стваралаштву предуслов је успешне реализације овог подручја рада, а за правилан избор неопходно је познавање естетских, креативних и музичких способности ученика условљених одређеним стадијумом општег и музичког развоја. У овом поглављу, у оквиру посебних целина/потпоглавља, описаћемо могућности испољавања уметничког доживљаја ученика кроз област музичког стваралаштва и поделу видова дечјег музичког стваралаштва према

средствима изражавања, коју сматрамо најадекватнијом за даље теоријско и емпиријско истраживање теме нашег рада.

3.1. Музичко стваралаштво као начин испољавања уметничког доживљаја ученика⁷

Испољавање музичког доживљаја, које се код ученика најспонтаније одвија у области стваралаштва, треба подстицати кроз све активности на часовима Музичке културе: певање песама, извођење бројалица и музичких игара, свирање на дечјим инструментима и слушање музике. Учесталост примене стваралаштва омогућава да се ученички стваралачки потенцијали у потпуности изразе, а укључивањем дечјег стваралаштва у остале активности ученици ће бити мотивисанији за стваралачки рад или импровизацију.

Процес дечјег музичког стваралаштва почиње инспирацијом, идејом насталом на основу унутрашњег доживљаја, уз неопходне услове и повољну климу у разреду за слободно изражавање доживљаја. Уважавајући ставове савремених аутора да је „пионирски рад Валаса (Wallas, 1926) и даље утицајан оквир за испитивање креативности” и стваралаштва у различитим доменима, наводимо његову дефиницију о фазама стваралачког процеса (Schiff & Schiavio, 2020: 6). Стваралачки процес се, као и у осталим подручјима, одвија кроз пет фаза: фазу препарације, у којој доминира стицање знања и афективни доживљај сазнања; инкубацију, која подразумева активирање знања и искуства и у којој доминирају дивергентни процеси слободних асоцијација; илуминацију, коју карактерише изненадно стварање идеја; реализацију или елаборацију, у којој се одвија преобликовање, артикулација, превођење идеја „на познати комуникацијски језик средине којој се отвараоц обраћа” и фазу верификације или евалуације квалитета рада (Šefer, 2000: 36). За реализацију стваралаштва су, осим примарних дивергентних процеса, важни и облици конвергентно-логичког мишљења, који омогућавају да се идеје адекватно употребе и искористе (Isto, 2000). У стваралачком процесу ученици манипулишу музичким представама из искустава која су складиштена у меморији, повезујући их са новим идејама (Damasio, 2000; Wah,

⁷ Потпоглавље је део рада под називом „Музичка питања и одговори као начин изражавања ученика у настави музичке културе”, објављеног у часопису *Узданица*, год. VIII, бр.1, 2011, 135-149 (Vukićević, 2011: 139-141).

2017). Стваралачки чин за неке ученике може бити напоран и обесхрабрујући јер, без обзира на чињеницу да се дечји радови не оцењују и да је њихова вредност у испољавању субјективног доживљаја музичког дела (нарочито за ученике који свој доживљај не могу исказати речима), поједини ученици могу испољити незадовољство и сматрати своје подукте неуспелим. Област стваралаштва од ученика млађих разреда захтева посебно ангажовање и самокритичност, јер је реч о новим продуктима, у које треба уложити време, труд, и искрено представити индивидуални доживљај. Ученике у наставном процесу треба охрабривати и омогућити слободу изражавања, без усмеравања њиховог израза и постављања одређених шаблона. Дечја музичка искуства изван наставе су различита, те им на часу Музичке културе треба обезбедити контакт са различитим уметничким композицијама водећи рачуна о њиховој естетској вредности. Богато музичко искуство и музички доживљај ученика непосредно ће утицати на квалитет дечјег стваралаштва; читав процес дечјег музичког изражавања и стварања одвија се у интеракцији између рецептивног и продуктивног доживљаја. Док стварају, деца реконструишу своја знања, мишљења, искуства, креирајући нова значења (Veloso & Carvalho, 2012).

Континуираном применом свих облика дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе ученике оспособљавамо за самостално проналажење начина изражавања музичког, емотивног доживљаја и стваралачке инвенције. У случајевима када ученик не може речима да изрази своје запажање, утиске о музици или емоције и расположење које је музичко дело изазвало у њему, већ нам о његовим осећањима и размишљањима говоре музички продукти које је створио, дечје музичко стваралаштво представља начин комуникације између наставника и ученика.

Дечји радови у области музичког стваралаштва су синтеза њихових стваралачких потенцијала и музичког искуства. У том смислу, музичко дело се може сматрати средством мотивације ученика у реализацији ове области рада. Продукти часова дечјег музичког стваралаштва садрже ритмичке и мелодијске мотиве обрађених композиција – певаних песама и игара или слушаних композиција. Из тог разлога, потребно је обратити пажњу на избор композиција: оне су углавном веселе, разигране, играчког карактера, док су композиције лирског карактера, које такође „доприносе суштинском развоју музичких сензибилитета и естетском поимању стварности” (Vukomanović & Matić, 1989: 5), често запостављене. Слушање дела различитог облика и карактера, певање песама различитог тонског рода или темпа и извођење једноставних, али различитих ритмичких фигура на дечјим музичким инструментима, представљају

припрему за дечје стваралаштво, јер музичко-стваралачком изражавању претходи стицање искуства у другим музичким областима. Остваривањем васпитно-образовних задатака и испуњавањем програмских захтева у другим предметним подручјима, као што су неговање лепог и изражајног певања дечјих, уметничких и народних песама, активно слушање уметнички вредних композиција, складно извођење музичких игара, свирање на дечјим инструментима, самостално истраживање звучних појава које нас окружују и усвајање основа музичке писмености на основу претходног музичког искуства и доживљаја, постављамо чврсте темеље за слободно изражавање, импровизацију и стваралаштво у настави музичке културе. Стваралачки радови ученика ће, у почетном раду у млађим разредима, бити импровизације познатих мелодија и прераде доживљених музичких представа, тако да ће подсећати на певане песме, са истим или варираним мотивима. Оригинални радови ће настати у следећој фази рада на развијању стваралачких и музичких способности ученика, када ученици, у старијим разредима, буду овладели техникама стварања оригиналних ритмичких и мелодијских мотива и импровизацијом познатих бројалица и песама из нотног текста. Међутим, као што аутор Бјерквол (Bjerkvol, 2005) истиче, у повољној средини и инспиративној атмосфери, и деца млађег узраста могу у постојеће песме да унесу креативну и оригиналну промену.

Активност ученика у области дечјег музичког стваралаштва је начин да се емоционални доживљај, изазван одређеним уметничким делом, слободно изрази и покаже и подели са другима. За разлику од таквог рецептивног доживљаја, „продуктивни доживљај је стваралачки чин” (Bognar & Matijević, 2005: 119). Поменућемо и истраживање које је реализовано са професионалним музичарима, у којем сами композитори различито описују и доживљавају фазе стваралачког процеса, „чиме се прави јасна разлика између креативне и продуктивне фазе настајања музичког дела” (Bogunović, 2015: 7). Без обзира на немерљиве разлике између стваралаштва одраслих и дечјег музичког стваралаштва, карактеристике стваралачког процеса у музици треба упознати и разумети. Дечје музичко стваралаштво „подстиче музичку фантазију, обликује стваралачко мишљење, продубљује интересовање за музичке активности, доприноси трајнијем усвајању и памћењу музичких репродуктивних и стваралачких искустава и знања” (Prosvetni glasnik, br. 5, 1995: 15). У току стваралачког процеса, продуктивним радом, ученици могу да утврђују стечена знања и спонтано их користе у личном музичко-стваралачком изразу.

Избор појединих видова дечјег стваралаштва зависи од креативних потенцијала ученика, али и креативности и иновативности учитеља који реализује ову област рада. Без разлике да ли се примењује мелодијско-ритмичка импровизација на задати текст или неки други начин обликовања целовитих музичких мисли, да ли су ученици овладали свирањем на дечјим мелодијским инструментима, које им може помоћи приликом стварања оригиналних мелодија, да ли доживљену музику показују покретом, мимиком, глумом, или музички доживљај изражавају ликовним и литерарним средствима, веома је важно записати и сачувати дечје творевине. Анализа дечјих радова у било ком облику је неопходна, како би ученици могли критички да се осврну на дела која су створили, а након тога их могу дорадити и усавршавати.

Рад на дечјем музичком стваралаштву, избор садржаја тј. видова стваралаштва и облике рада на њима, треба прилагодити индивидуалним способностима ученика и никако их не препустити само музикалнијим ученицима, ученицима који похађају музичку школу и сл. Као што смо већ нагласили у поглављу о музичким способностима, један од значајних задатака за наставника музичке културе је да реализацијом свих облика дечјег стваралаштва идентификује, активира и развија музичке потенцијале свих ученика у разреду. Чак и изузетно интелигентно дете не мора имати развијене способности дивергентног типа, а дивергентно мишљење је, у бројним дефиницијама, кључна одредница свих видова стваралаштва и неопходан предуслов за стваралачки чин.

Поред тога, предуслови за развијање креативних способности и стваралачко изражавање ученика су: неговање осетљивости и радозналости за стицање нових искустава, инвентивност, индивидуални приступ, критичко мишљење, неговање емпатије и разумевања за друге, сарадња, унутрашња мотивација, посебно способност учитеља да се уживи у осећања, мисли и потенцијалне могућности ученика (Ilić, V., 2012). Креативне активности почињу од емоције и жеље ученика да изразе идеју насталу у тренутку инспирације, односно „креативни потенцијали су повезани са музичком идејом која се изненадно појавила у њиховим мислима” (Veloso & Carvalho, 2012: 75). Настава која стимулише и подстиче стваралаштво ученика има следеће одлике:

- стварање повољне и слободне климе у одељењу;
- вредновање креативног процеса и ангажовања ученика уместо оцењивања производа креативног рада;
- размењивање идеја између ученика и наставника и стварање нових идеја;

- интеракција, дијалог и охрабривање ученика да се слободно изразе;
- активности ученика се одвијају без временског ограничења (Pić, V., 2012).

Другим речима, у повољне услове за развој стваралаштва и исказивање уметничког доживљаја спадају одговарајућа позитивна атмосфера, богато музичко искуство ученика, повратна информација и охрабривање ученика у његовим стваралачким активностима. Из специфичности музичког стваралаштва, у чијој је основи уметнички доживљај, произилазе захтеви који се односе на флексибилност наставног процеса и усклађивање са карактеристикама одређеног вида музичко-стваралачког изражавања, припрему за реализацију тог облика стваралаштва и самог стваралачког чина. Јединственост доживљаја и стваралачки процес чини посебним и другачијим за сваког ученика.

3.2. Видови дечјег музичког стваралаштва

У актуелном наставном програму (2019) за предмет Музичка култура у првом циклусу основног образовања и васпитања, у оквиру програмских садржаја и захтева, наилазимо на различиту поделу и облике дечјих музичко-стваралачких активности. У претходним програмима у стваралачком подрују били су заступљени и поједини облици музичког стваралаштва, који не представљају слободни музички и стваралачки израз детата. Такав пример су захтеви који се односе на импровизацију покрета текста научене песме или слушане композиције или илустрација научене песме где ученици у првом и другом разреду такође имају задатак да „пресликају” текст (Službeni glasnik RS, 3/2006:146), чиме се усмерава стваралачки рад ученика и ограничава испољавање музичког доживљаја. „Препознавање композиција преко понуђених илустрација” (Službeni glasnik RS, 3/2006:147), назначено у истом документу као стваралачка активност, значајан је методски поступак у области слушања музике, док се као програмски захтев у дечјем музичком стваралаштву може испунити само у виду мотивационе припреме за даље стваралачке активности ученика на часу. Наведени поступак повезивања препознавања слушаних композиција и дечјег музичког стваралаштва примењен је у експерименталном програму (Модел 4). Како се поједини облици стваралаштва могу реализовати у неколико различитих разреда, класификација није наведена према појединачним разредима, већ у односу на сложеност облика изражавања. Разноврсност и изражајност стваралачког рада расте са узрастом ученика,

тако да у четвртом разреду могу бити заступљени сви облици стваралаштва обухваћени Програмом:

- изражавање музичког доживљаја средствима других уметности – говором, покретом, мимиком, сликом или цртежом (илустрација непознате композиције, импровизација покрета и игре на одређену музику);
- одређивање ритма на задати текст са записивањем;
- импровизација краће мелодије на дати текст/стихове;
- креирање једноставне ритмичке пратње на дејим инструментима за бројалице, песме или музичке игре;
- музичка питања и одговори, ритмичке и мелодијске допуњалке, мелодијска допуњалка са потписаним текстом;
- импровизовање дијалога на дејим мелодијским инструментима;
- стварање песама са текстом уз помоћ наставника који пева одређене делове;
- састављање мелодије од понуђених двотактних мотива;
- импровизација мелодије на задати текст, „компоновање” дејје песме (Službeni glasnik RS, 3/2006: 67, 69).

Незнатне измене за област Музичко стваралаштво доноси реформисани Програм наставе и учења (Službeni glasnik RS, br. 11, 2019: 47). С обзиром на то да се настава у школама у четвртом разреду по новом наставном програму реализује од 2021. године и да немамо увид у реализацију дејјег музичког стваралаштва у наставној пракси, из тих разлога се нећемо шире бавити овим програмом.

Препоруке за остваривање програма у области стваралаштва односе се и на „стално подстицање ученика на што изражајније певање научених песама” (Službeni glasnik RS, 3/2006: 67), које у основи не представља стваралачку активност ученика, већ начин да се музички доживљај интензивира приликом певања, као најзаступљеније области рада у настави музичке културе.

У односу на већ истакнуту примарну улогу музичког доживљаја у процесу музичко-стваралачког изражавања ученика, према средствима изражавања можемо издвојити два основна вида дејјег музичког стваралаштва (Bratić & Filipović, 2001; Jeremić & Stanković, 2019):

- 1) изражавање музичког доживљаја музичким целинама и
- 2) изражавање музичког доживљаја средствима других уметности.

Са аспекта практичне примене облика изражавања заокруженим музичким целинама у односу на природу дечје музичке креативности, која се по правилу одвија уз помоћ разних облика дечје импровизације, поред основних видова стваралаштва у виду ритмичке и мелодијске допуњалке, музичких питања и одговора (ритмичка и мелодијска), израде мелодијске линије на задати ритам, варирања кратке ритмичко-мелодијске целине и одређивања мелодије на задати текст, аутор Плавша додаје и „импровизовано певање и свирање кратких мелодија и ритмова на дечјим инструментима” (Plavša et al., 1968:173).

У групу облика изражавања музичког доживљаја средствима других уметности, који се могу реализовати у корелацији са одговарајућим наставним предметом, спадају: ликовно изражавање под утиском слушане музике, изражавање покретом и литерарно изражавање под утиском слушане музике.

У савременој музичко-педагошкој литератури ове две групе стваралачког изражавања су, чини се, још прецизније подељене. Повезивање уметничких области или наставних предмета остварује се кроз интегративни приступ, у чијем је фокусу стварање целовите представе о уметности, стварности и функционалног знања (Huzjak, 2004; Martinović-Bogojević & Osmanović, 2019; Tanasković, 2020), док је изражавање музичким средствима сложеније у свим аспектима, од реализације у настави, до проучавања стваралачког процеса и дечјих радова (Kratus, 1989; Burnard, 2002; Webster, 2009; Kaschub & Smith, 2009) и психолошких испитивања утицаја стваралачких активности на развој креативног мишљења ученика (Hickey & Lipscomb, 2006; Webster, 2009). Због комплексности дечјег музичког стваралаштва поменути аутори је сматрају неосвојивом темом која је привукла научнике да се баве интердисциплинарним приступом, на раскрсници неурокогнитивних, социолошких и музиколошких истраживања (Clarke & Doffman, 2017; Cook, 2018). Из истих разлога, приступи за проучавање музичког стваралаштва у контексту идентификације нових мелодијских и ритмичких идеја ретко се примењују на млађем школском узрасту, а чешће се испитује музичко стваралаштво професионалаца и утврђују разлике између музичара и немузичара (Berkowitz & Ansari, 2008; Huovinen, 2021). Уважавајући набројане аргументе, видовима стваралачког изражавања музичким целинама и видовима изражавања средствима других области, посветили смо посебна потпоглавља.

3.2.1. Изражавање музичког доживљаја музичким целинама

Стваралачко изражавање музичким целинама за ученике млађег школског узраста представља сложен задатак. Без обзира на њихову комплексност, ову групу видова дечјег музичког стваралаштва, Ројко (2012) сматра јединим правим музичко-стваралачким активностима, односно стваралаштвом које има музичку вредност. Према ауторки Мирковић Радош (Mirković-Radoš, 1996), изражавање ученика музичким средствима, посебно „компоновање” музике, сложен је и сувише личан стваралачки процес. Компновање музике омогућава ученицима да изразе себе, поделе искуства са другима и представе своја осећања, превише интимна и драгоценна да би била ограничена речима (Kaschub, 2009). И сам израз „компоновање” је превише сложен и озбиљан у односу на карактеристике стваралачког процеса и стваралачког израза ученика млађег школског узраста, због чега се у домаћој литератури чешће користи термин стварање музике. Једна од значајнијих аутора која се бави истраживањем дечјег музичког стваралаштва, Памела Бернард (Pamela Burnard, 2006), такође термин *компоновање* (eng. *composing*) замењује термином *стварање музике* (eng. *music-making*). Већина аутора, у страниј музичко-психолошкој литератури, сматра да компоновање подразумева стварање, памћење и ревизију идеја после неког времена (Kratus, 1989; Hickey & Webster, 2001), за разлику од импровизације, која означава спонтано стварање у тренутку (Hagman, 2000; Hickey & Webster, 2001; Burnard, 2012). Са методичког аспекта, у односу на број видова изражавања заокруженим музичким целинама и крајње димензије (просечних) ученика у овладавању законитостима музичке форме у млађим разредима, Плавша истиче да „овај облик дечјег музичко-стваралачког рада можемо сматрати (...) сложенијим од оног другог, ликовног, литерарног и сличног стварања под утиском саслушане музике” (Plavša et al., 1968: 174). Исти аутор је, у оквиру дечје богате стваралачке активности, издвојио следеће видове изражавања музичким целинама:

- мелодијско-ритмичке допуњалке;
- израда мелодије на дати ритам;
- „компоновање” целовите музичке мисли;
- варирање димензије формалне целине,

наглашавајући да је обавеза учитеља да подстиче разне облике дечје музичке вокалне и инструменталне импровизације, а успеле радове и да забележи нотним писмом (Isto, 1968). С обзиром на то да смо о видовима стваралаштва, који су препоручени

програмским садржајима, већ говорили у оквиру различитих поглавља, укратко ћемо анализирати само наведене облике изражавања.

3.2.1.1. Мелодијско-ритмичке допуњалке

Мелодијско-ритмичке допуњалке, због једноставних захтева у погледу развијања учениковог осећања за музичку форму и ограничених могућности развијања музичке маште и фантазије, представљају припремни, почетни облик рада, чији је циљ да допуњавањем непотпуних музичких целина дете приближи елементарним законима музичке синтаксе (Plavša et al., 1968). Овај вид стваралаштва деци не омогућава слободу музичког изражавања јер је усмерено задатим музичким целинама које треба допунити уз помоћ учитеља. Деца ће, вероватно, осмислити и допунити мелодију у оквирима музичке граматике коју су претходно спонтано усвојили у свом окружењу. Оправданост примене мелодијско-ритмичких допуњалки Ројко (Roјko, 2012: 107) аргументује њиховим утицајем на „развијање осећаја за законитости музичког кретања, тј. смисао за ритмичко и мелодијско кретање, смисао за фразу, за облик”. Према његовом мишљењу, облици музичких допуњалки, као што су „ритмизација задатог текста, настављање започетог ритма, настављање започете мелодије, мелодизирање задатог ритма, музичка питања и одговори” спадају у групу правих музичких, стваралачких активности, заједно са стварањем мелодије на задати текст и стварањем малих музичких целина (Isto, 2012: 105, 106).

Пре допуњавања мелодијских целина ученици се са овом врстом стваралачког поступка упознају преко ритмичких допуњалки, које су једноставније и изводе се усмено још од првог разреда. Кратке, углавном двотактне целине, изводи учитељ, а деца настављају започети ритам. У првом и другом разреду ови ритмички примери често подсећају на музички дијалог између учитеља (његовог ритмичког питања) и ученика (аналогног ритмичког одговора) (Слика 1).



Слика 1. Ритмичка допуњалка

Уколико се обогати извођењем на ритмичким инструментима или покретима руку, ученици их могу доживети као интересантну игру различитим бојама звукова

које производе инструменти или различити покрети – кружни плесак, отворен плесак, дијагонални плесак, пуцкетање прстима. Иако се ова врста музичких допуњалки може извести на ритмичким примерима, деци су занимљивије мелодијске импровизације јер пружају веће могућности за испољавање креативности и музичке маште (Plavša et al., 1968), и њих ћемо детаљније описати.

У четвртном разреду, када се од ученика осим обликовања мелодије очекује записивање осмишљених мотива, да би допуњена музичка целина представљала заокружену музичку мисао, односно музичку реченицу од четири такта или осмотактни период, потребно је да ученици отпевају или одсвирају мелодију. Ученици млађег школског узраста још увек немају формиран унутрашњи музички слух да би мелодију „чули” и без репродуковања. Мањи је број примера зреле дечје инвентивности, која се може исказати код изразито талентованих ученика или ученика који похађају музичку школу и који могу самостално репродуковати записану мелодијску целину и након тога извршити корекције. Из тог разлога, одабране дечје продукте са часа потребно је записати на табли и заједно их извести/отпевати уз помоћ наставника. Број тонова које треба допунити је у почетку мањи, али у одговарајућем тренутку мелодијску допуњалку треба реализовати у виду наизменичног музичког дијалога, при чему се смењују постојеће двотактне целине са новонасталим осмишљеним двотактима ученика. Мелодијска линија, њен опсег и мелодијска кретања (скокови и поступно кретање), зависиће од способности ученика у одељењу, али је потребно испоштовати основне карактеристике музичке реченице или музичког периода (4+4), као најмање самосталне музичке мисли. Први примери мелодијских допуњалки у облику музичке реченице састоје се од четири такта, али се мелодијска вежба која се ученицима задаје као допуњалка са изостављеним деловима, може касније проширити на осам тактова и, у том случају, требало би да испуњава следеће услове:

1. да буде компактна, односно да ученици приликом слушања имају осећај целовитости и довршености
 - да представља музичку мисао заокружену каденцом
 - да може егзистирати самостално
2. да садржи функције излагања, развоја и закључка музичке мисли
3. да има структуру 2+2+4 такта
 - да буде без унутрашњих и спољашњих проширења
4. да је сачињена од сродних мотивских материјала (Zatkalik & Stambolić, 2005).

Мелодијска допуњалка у форми периода омогућава ученицима развијање осећања заокружености музичке форме. Најчешћи облик музичких допуњалки, које чине осмотактни период, јесу музичка питања и одговори. Поред развијања музичке маште, осећаја за ритам и мелодију и осећања за форму и формални завршетак музичке мисли, реализацијом овог облика дечјег музичког стваралаштва развија се и хармонски слух. Уколико се музичка питања и одговори свирају на дечјим мелодијским инструментима, код ученика се развија и колористичко осећање. Значај примене дечјих инструмената у стваралачком процесу деце узраста 6-7 до 11 година наглашавају аутори Кратус и Велосо и Карвало (Kratus, 1989; Veloso & Carvalho, 2012). Како наводи Кратус (Kratus, 1989), док користе инструменте у процесу стварања, звуци које производе могу се посматрати као звучне аналогije њихових унутрашњих мисаоних процеса.

Сам назив овог облика дечјег музичког изражавања и стварања „питања и одговори” указује на аналогiju између музичке и говорне фразе, односно начина обликовања две музичке/језичке фразе које чине целину (реченицу). Музичка фраза која представља питање завршава се полукаденцом на доминанти и одговара зарезу у говорном језику, док одговор на тоници, као потпуни завршетак музичке мисли, представља тачку у говорном језику и музичкој мисли. Термини *музички зарез* и *музичка тачка* су у методолошком смислу најадекватнији, јер се због већ оствареног доживљаја синтаксе у матерњем језику на ранијем узрасту, и осећање за музички зарез и тачку код ученика спонтано развија (Plavša et al., 1968). У млађим разредима основне школе, музичка питања и одговори се могу веома успешно реализовати кроз игру, нарочито када се импровизације вокално репродукују. Учитељ би требало да унапред осмисли музичку фразу која ће интонативно, ритмички и хармонски одговарати питању, а ученик да отпева логичан одговор, као наставак и завршетак музичке мисли. Деца тада на непосредан начин могу да науче правила грађења мелодије и осете логично мелодијско кретање у складу са хармонским привилима у оквиру тоналитета (Radičeva, 1997). У почетном раду, музичке целине које наставник задаје могу имати текст као помоћно средство; „текст треба да буде релативно кратак, ученицима унапред познат и, уз помоћ наставника, ритмизирани” (Radičeva, 1997: 195). На пример: Како се ти зовеш? (Прилог 2, Модел 1). Помоћ учитеља/наставника је неопходна у почетној фази рада на стварању заокружених музичких мисли (реченице или периода), али ученицима треба што раније омогућити већу или потпуну слободу музичког изражавања. Иако се овај облик рада сматра помоћним обликом који припрема ученике

за самосталну стваралачку активност и веће домете у испољавању њихове инвентивности, не може се од свих ученика у одељењу добити очекивани резултати и за кратко време развити осећање формалне заокружености и хармонско осећање.

Према нашем мишљењу, музичка мисао која се ученицима млађих разреда усмено поставља као питање има одређене карактеристике:

- једноставан ритам,
- садржи тонове који су обрађени,
- мелодија има карактеристичне мотиве у почетној фази рада (мотиве који су деци познати: сол-ла-сол-ми; сол-сол-ми-до; ми-ре-ми-фа и сл.),
- нема већих интервалских скокова,
- прилагођена је њиховом музичком искуству,
- одговара њиховом обиму гласа,
- мотиви би требало да буду слични, али не и идентични са мотивима обрађених песама.

Након задавања музичких питања не би требало правити паузе и давати објашњења ученицима. Све задатке и напомене треба саопштити пре постављања питања јер би накнадна упутства ометала или успорила стваралачки процес. За време наставниковог извођења мелодијске фразе потребно је да ученици, уз слушање питања, тактирају или куцају, како би њихов одговор, тј. наставак мелодије, био у истом темпу. (Radičeva, 1997). На тај начин би се цео музички дијалог одвијао без прекида (Bjelobrk-Babić & Čaušević, 2017).

Важна етапа у методском поступку је анализа ученичких музичких одговора, од којих најбоље одговоре треба запамтити и записати. Смишљање музичких одговора може бити индивидуална или колективна активност, али је на крају неопходно да наставник/учитељ, кроз разговор са ученицима, направи избор најуспелијег рада. Пожељно је и да коначно обликовану мелодију ученици групно изводе (Bjelobrk-Babić & Čaušević, 2017). Ради развијања осећања хармонске реципрочности, могу се користити вежбе препознавања мелодијских фрагмената који завршавају полукаденцом на доминанти или каденцом на тоници. Наставник може отпевати музичка питања и музичке одговоре појединачно (неутралним слогом), са захтевом да препознају који је од задатих мотива музичко питање, а који представља музички одговор (Слика 2).

Питање:



Одговор:



Одговор:



Слика 2. Музичко питање и музички одговори представљени као задаци за ученике

Интеракција у реализацији музичких питања и одговора остварује се у неколико релација: учитељ-ученик, питање-одговор и наставни садржај-музички одговор. Дечји музички одговори могу бити и рефлексивна обрађених садржаја у главном делу часа и, у том случају, одговор неће кореспондирати са задатим мотивом, као у осталим случајевима када ученици нису непосредно изложени утицају другог мотивског материјала на истом часу (видети у поглављу 3. 1. Дечје музичко стваралаштво-начин испољавања уметничког доживљаја).

Један од интерактивних облика рада представља и замена улога учитеља и ученика у реализацији овог облика дечјег стваралаштва: ученик задаје питање (пева неутралним слогом), а учитељ одговара музичком фразом и формира комплетну мелодију. Недостатак овог облика рада јесте могућност да ученик отпева незавршену музичку мисао, али да се она не завршава доминантом и самим тим не представља питање (Слика 3). Међутим, ученици и на овај начин развијају осећај завршетка музичке мисли.

Ученик (питање):

Наставник (одговор):



Слика 3. Музичко питање које оставља ученик

Из тог разлога, у раду са ученицима млађег школског узраста могу се направити изузеци; „питање може бити завршено и другом функцијом – ослабљена Т или субдоминантом (С)” (Jeremić & Stanković, 2019: 110) (Слике 4 и 5).



Слика 4. Музичко питање са ослабљеном џоничном функцијом



Слика 5. Музичко питање са субдоминантном функцијом

У тренутку када су ученици оспособљени за самостално стварање и репродуковање мелодијских фрагмената и њихово разликовање на основу формално-хармонског завршетка, може се применити рад у пару: један ученик задаје мелодију, други је завршава (Слика 6), а након тога мењају улоге (Слика 7).

Ученик 1:

Ученик 2:



Слика 6. Музичко питање и одговор које изводе ученици

Ученик 2:

Ученик 1:



Слика 7. Замена улога ученика у осмишљавању музичког питања и одговора

Примена наведених облика рада у реализацији мелодијских питања и одговора зависиће од музичких способности и стваралачке инвенције и наставника и ученика. Као што језичка реченица „може бити граматички нетачна, међутим, може имати врло снажну комуникацијску функцију” (Mandić, T., 2003: 18), тако и музичка реченица и период, настали као продукт децјег стварања на часу Музичке културе, и поред неких неправилности у грађи, структури, мелодијско-ритмичким карактеристикама, могу

имати васпитни значај и утицати на подстицање и развој креативности и стваралачких способности ученика.

Иако се у наставној пракси у млађим разредима ређе примењује, поменућемо и облик музичких допуњалки који код ученика развија осећај формалног заокружења (музичке „тачке”), а то су разне врсте каденцирања, са којима „су се ученици сусретали и несвесно их доживљавали већ од најранијег детињства, слушајући и изводећи музику” (Stanković, 2002: 55). Осећај каденцирања се код ученика формира на основу музичког искуства у школи и под утицајем медија, а даље развија стваралачким активностима у којима се мелодијски мотиви различито завршавају аутентичном каденцом, полукаденцом, или су неодређене завршености „која у себи крије тенденцију даљег мелодијско-ритмичког кретања” (Plavša et al., 1968: 177). У истраживању са ученицима осмог разреда, ауторка Станковић (Stanković, 2002) је у области слушања музике применила сличан поступак са циљем да, кроз идентификацију разних врста каденци, провери у којој мери је код испитаника развијен осећај за формално заокружење музичке мисли. Задати музички примери су имали исти почетак, непромењен део песме *Милкина кућа*, са различитим завршетком музичке мисли. Осим наведених примера преузетих из приручника Музичко васпитање, аутора Плавше и сарадника, коришћени су и други примери који су, због наглашене хармонске компоненте, ученицима прегледнији и јаснији. Одабран је почетак композиције *Појреб лујке* П.И. Чајковског, а у складу са задацима истраживања и потребама формирања савршене и варљиве каденце, седми и осми такт су измењени у неколико музичких примера у тесту (Stanković, 2002: 57). Полазећи од претпоставке „да је код ученика завршних разреда осећање за завршетак музичке мисли формирано првенствено као осећај „музичке тачке и музичке запете” (Isto, 2002: 55), ауторка је понуђене одговоре формулисала употребом знакова интерпункције. На основу слушаних примера, ученици су имали могућност да изаберу одговарајући знак интерпункције на крају сваке музичке целине: тачку за завршетак на I ступњу, зарез за полукаденцу на V ступњу односно доминантну функцију и три тачке за варљиви завршетак на VI ступњу (Isto, 2002: 58). По угледу на приказану методичку концепцију вежби у перцепцији и аперцепцији музике, аналогија између говорне и музичке синтаксе коришћена је и у моделовању часова у експерименталном програму, са различитим примерима који одговарају предзнањима ученика млађег школског узраста (Прилог 2, Модел 2).

3.2.1.2. Осмишљавање мелодијске линије на задатим ритм

Као и претходни облик музичко-стваралачке активности детета, и осмишљавање мелодије на задати ритам је само делимично вид стваралачког изражавања ученика и представља припремни облик рада који непосредно претходи сложенијем поступку осмишљавања мелодије на задати литерарни текст. Основна функција ове врсте креативног рада је да ритмички образац „подстакне деčју машту на стварање мелодијског покрета” (Plavša et al., 1968: 178). Ученицима се у почетку задају кратки ритмички мотиви на основу којих стварају мале музичке целине у виду мотива или двотакта (Слика 8).



Слика 8. Примери осмишљених мелодија на задатим ритм

Као посебан облик овог вида стваралачког рада аутор Плавша (Plavša et al., 1968) издваја и обратни поступак извлачења ритмичке окоснице из дате мелодијске линије, наводећи аргументе за њихову примену у млађим разредима. Уколико се ритмичка окосница издваја на основу анализе нотног текста мелодијског примера, то представља технички поступак, међутим, ако се ритмичка основа извлачи слушањем усмених диктата, за ученике решавање тог задатка представља стваралачки акт, развија музичку меморију и помаже у каснијем процесу увођења нових ритмичких вредности или фигура. Сличан облик је стварање мелодије од низа тонова различите висине записаних целим нотама (Слика 9), као што предлаже Плавша, или маркираних нотним главама (Слика 10), тако што ће ученици одредити ритам и „оживети” низ тонова који без ритмичке компоненте нема карактер мелодије (Isto, 1968). У пракси се овај начин рада ретко примењује; деци је мање занимљив и инспиративан, а сам поступак захтева детаљна објашњења, примере и почетне идеје наставника и већу сарадњу између самих ученика.



Слика 9. Стварање мелодије од низа тонова записаних целим нотама



Слика 10. Стварање мелодије од низа њонова маркираних нојним ѓлавама

Аутор Пожгај (Роџгај, 1988) наглашава да се у млађим разредима основне школе облици дечјег стваралаштва одвијају спонтано, у слободној музичкој игри. Поступак смишљања мелодије на задати ритам Пожгај замењује сличном „игром мелодизирања” у којој деца покушавају направити мелодију за бројалицу коју су претходно измислила и изговарала заједно уз покрете руком (Isto, 1988: 72). Мелодију може осмислити неко музикалније дете, или је може започети наставник, како би охрабрио ученике, а завршити ученик. У другом случају поступак представља мелодијску допуњалку са текстом.

Иако се смишљање мелодије на задати ритам ређе помиње у методичкој литератури, примена ове форме рада је значајна јер представља прелазни облик ка осмишљавању мелодије на задати текст. Ритмизирање текста бројалица и изговарање текста уз тапшање јединице бројања, које описује Пожгај (Роџгај, 1988), аналогно је поступку одређивања ритма на задати литерарни текст који претходи стварању мелодије (на дати литерарни текст) (Прилог 2, Модел 4).

3.2.1.3. Грађење целовише музичке мисли

Један од видова музичко-стваралачког изражавања, који се ређе среће у наставној пракси, јесте и грађење целовите музичке мисли. Разлог је, пре свега, његова сложеност у погледу мотивације ученика, припреме за ову креативну активност и способности детета да испољи и музичким средствима прикаже свој унутрашњи свет и интимна осећања. Детету млађег школског узраста су за реализацију овог комплекснијег облика рада у односу на претходне, потребни посебно подстицајни услови и унутрашња мотивација, с обзиром на то да сопственим дечјим музичким језиком изражава себе и свет своје маште и да је продукт његових стваралачких активности „мелодијска целина чија садржина доводи *деше одређеној узраста* у извесно расположење” (Plavša et al., 1968: 179). Значај овог вида изражавања је у томе што ученицима пружа потпуну слободу у испољавању инвентивности и музичког доживљаја у виду целовитих музичких мисли правилне или неправилне грађе, различитих ритмичко-мелодијских карактеристика, често повезаних са покретом и игром (Isto, 1968). Мелодије ученици могу осмислити и са описним елементима којима

ће приказати неки лични доживљај или појаве из природе и окружења. Слободно изражавање је императив савременог музичког образовања, али је важно нагласити шта тачно подразумевамо под слободним музичким изразом детета, када је реч о овом облику стваралаштва. Методички аспекти грађења целовите, уобличене музичке целине укључују повремену интервенцију учитеља и минималне сугестије, у виду подстицаја да музиком опишу свој доживљај одређене радње, призора, замишљеног путовања, омиљене игре и слично. Сложенији задаци могу се односити на осмишљавање музике за народне обичаје, празнике и повезивање музичког елемента са музичким изразом и његовом естетичком применом (динамика односно крешендо и декрешендо за приближавање и одлазак воза у даљину) и они су прикладији за старији узраст ученика (Ivanović, 2007: 15). Могућност слободног избора односи се на употребу музичких изражајних средстава који одговарају сензибилитету и личности детета и њихову комбинацију са ванмузичким елементима и осталим видовима музичке креативности. С обзиром на сложеност ове стваралачке активности остају отворена питања да ли понуђена могућност самосталног избора одговара свим ученицима и у којој мери њихова искуства у другим музичким областима обликује и формира њихов стваралачки продукт.

3.2.1.4. Варирање задатке формалне целине

Основно значење појма „варирање” (lat. *variare*) је промена, уношење измена, делимично одступање од нечега, појављивање у различитим облицима, и у музици представља промену одређене компоненте музичке теме, тако да музички материјал остане препознатљив. Варирање као вид стваралаштва ученицима је занимљиво јер поступак доживљавају као вид музичке игре, због чега представља погодно средство за подстицање и активирање музичке маште оних ученика код којих је она скромна и неразвијена. У настави млађих разреда потребно је да ученици упознају и савладају технику варирања у оквиру формалних варијанти. Познати композитори су као тему за варијације узимали већ познати тематски материјал, популарну композицију другог аутора или занимљиву народну мелодију (Skovran i Peričić, 1991). Мелодија која се користи у дечјем стваралачком поступку варирања требало би такође да буде карактеристична, хомофоне фактуре, хармонски јасна и једноставна. Периодична грађа песме која се варира (Нпр. *Блисџај, блисџај, Рођенданска њесма*) омогућава ученицима да лакше прате мелодију у измењеним варијантама. Почетне вежбе су једноставне измене мелодијског мотива, измене појединих тонова или делова, ритмичке измене,

али и у каснијем раду „не би требало да се сувише далеко удаљавамо од „тематског мотива” (Plavša et al., 1968: 182). Ученицима млађег школског узраста су, према начину варирања, једноставније формалне, орнаменталне варијације. У овом типу варијација главни тонови мелодије се украшавају пролазним и скретничним тоновима, а „примењују се и изразито ритмичке промене” (Skovran & Peričić, 1991: 156). Карактеристика овог начина варирања је „задржавање основног карактера теме кроз све варијације”, њеног карактеристичног мотива, хармонског тока и периодичне структуре (Isto, 1991: 157). Инвентивност и импровизацију ученика не би требало спутавати, али је потребно одредити границе слободног изражавања како би сваки облик варијација био препознатљив и подсећао на мелодијски мотив који се варира. У том контексту, уколико ученик жели да у свом стваралачком раду изврши слободније измене мотива/теме, не треба га у томе ометати, већ објаснити друге могућности начина обраде теме, промену врсту такта, промена ритма уз задржавање мелодијске линије, задржавање почетног карактеристичног мотива и формалног оквира, броја тактова, уз веће измене осталих елемената и слично. Слободнијом обрадом мотивског материјала могу настати занимљиве карактерне варијације, али се такви домети могу очекивати само од талентованијих ученика. Основу варирања може да чини и неки једноставни елемент из теме, као што је скок квинте на почетку песме *Блистај, блистај*. Најпогоднији музички материјал за овај облик стваралаштва је управо део познате песме, са карактеристичним почетком. Варијациони поступак и мелодијско-ритмичке промене појачавају или слабе изражајност музичке мисли и, ради усклађивања изражајности мелодије и поетског текста, у неким примерима треба варирати и потписани текст (Plavša et al., 1968).

Плавша (1968) истиче да је варирање један од облика музичке синтаксе и да помоћу овог облика рада ученици могу лако да успоставе везу између законитости музичке и говорне синтаксе. Као пример наводи мелодијски мотив са текстом у облику питања, на који ученици одговарају музичким стихом. Уколико се мелодија питања промени, потребно је променити и текст да би садржајно одговарао музичком мотиву. У истом контексту, промениће се мелодија и текст одговора.

У свом истраживању са ученицима музичких школа у настави солфеђа, музички педагог Весна Свалина (Svalina, 2013) је варирање применила на часу утврђивања интонације у C-dugu. Поступак је обухватао заједничко певање задате мелодије неколико пута, затим самостално осмишљавање варираног облика ове мелодије понављањем појединих тонова, уметањем пауза на неким местима, додавањем нових

тонова у оквиру поступног кретања мелодије, уз задржавање постојећих тонова. Ученици су задатак решавали писмено, а затим су вариране мелодије певали. „Неке од новонасталих мелодија имале су логичну мелодијску структуру, али код већег броја могло се уочити да ученици не размишљају превише о томе како њихова мелодија звучи док реализују задатак” (Svalina, 2013: 275). Иако су ученици изразили велико интересовање приликом заједничког извођења варираних мелодија које је наставница претходно записала, у поређењу са другим облицима стваралаштва које су у току школске године изводили, може се проценити да су варирање мелодије мање успешно реализовали (Isto, 2013). На основу података из наведеног истраживања у оквиру квалитативне анализе дечјих радова, посматрања активности при извођењу музичког стваралаштва и запажања изнетих у рефлексивном дневнику, можемо потврдити претходно изнете ставове (Plavša et al., 1968; Radičeva, 1997; Stanković, 2002) да би дечје музичко стваралаштво требало у већој мери реализовати усменим репродуковањем, да педагошке интервенције треба умерено примењивати у једноставним, припремним облицима стваралаштва и да је најпогодније музички пример који се варира преузети из музичке литературе (Модел 5 у експерименталном програму).

3.2.2. Изражавање музичког доживљаја средствима других уметности

Ликовно, литерарно и изражавање покретом под утиском слушане музике, као видови стваралаштва су, у односу на изражавање музичким средствима, богатији у формалном погледу. Музика је у наведеним видовима изражавања ученика подстицај за друге облике стваралачког рада. Користи се када ученици емоције подстакнуте музиком слободније и спонтаније изражавају средствима других уметности (Plavša et al., 1968). Избор подручја стваралачког изражавања треба препустити ученику према његовим афинитетима и способностима. Свако наставничко објашњење и тумачење композиције пре самог слушања, ограничава могућност спонтаног и емотивног реаговања ученика и аутентично изражавање под утиском слушане музике. Ликовни, литерарни или уметнички израз покретом треба да одражава доживљај музичко-естетских карактеристика композиције, без непотребних ванмузичких асоцијација. Указивање на одређене описне елементе може уследити након њиховог првобитног музичког утиска и реаговања, и у процесу анализе стваралачких радова.

Да би се приликом ликовног изражавања ученицима омогућило да у разноврсној музичкој литератури „пронађу тип израза и расположења које им одговара, нарочито је

важно проширити избор композиција са подручја вокалне и програмске музике на композиције у домену апсолутне музике” (Miletić & Vukićević, 2017: 156). Изражајност карактеристика појединих компонената музичког израза, посебно мелодије као основног средства изражавања музике и ритма због његовог чулног обележја, повољно ће утицати на интензитет доживљаја и изражајност насталог ликовног рада (Vukićević & Miletić, 2018).

Мелодију слушаца може лако да прати, а као резултат линеарног кретања мелодије – ређања успона и падова, ствара се такозвана *мелодијска слика* која „узрокује просторне и разноврсне асоцијативне везе” односно, у зависности од видова кретања, подстиче различит емоционални доживљај, осећај уравнотежености, грациозности, спокојства или напетости (Ilić, D., 2002: 16). Мелодијско кретање у највећој мери доприноси изражајности музичког тока и покреће и рађа визуелне представе и асоцијације са ликовном уметношћу. Ритму се, као средству музичког изражавања, додељује улога организације звучног материјала, али има и могућност да појача дејство осталих елемената (Isto, 2002). Због аналогije узлазног мелодијског покрета са оживљавањем ритмичког кретања или односа високих и ниских тонова са односом краћих и дужих временских трајања, „ритмичка изражајност се често пореди са изражајношћу мелодијске линије” (Božanić, 2007: 29). Ритам може имати и доминантну улогу и представљати активну компоненту музичког израза. Већина игара заснива свој ефекат и препознатљивост управо на карактеристичном ритму (Despić, 1986). Краће нотне вредности обично уносе немир, одају утисак лепршавости, док дуже стварају осећај мира и спокојства, али се наведене особине на различите начине могу манифестовати у зависности од контекста музичког дела (Božanić, 2007). За подстицање и интензивирање доживљаја композиције, који ће ученици ликовно изразити, значајно је и садејство свих музичких елемената којима се остварује емотивни карактер дела. Професорка Ели Башић је у свом експерименту кроз примере ликовних радова деце приказала њихове различите реакције на „музику покрета”, жив темпо и дурски тоналитет у односу на „музику штимунга”, лирску мелодију и молски тонски род (Plavša et al., 1968: 183).

Литерарно изражавање под утиском музике је за млађи узраст сложеније и испољава се код ученика који поседују таленат за ово уметничко подручје. Талентованији ученици ће своје импресије о слушаној композицији умети да изразе „кроз сложеније видове литерарног изражавања у прози или стиху”, али је потребно и код осталих ученика подстицати и развијати осећај и смисао за вербално изражавање

музичког доживљаја (Bratić & Filipović, 2001: 159). Литерарни израз ученика не би требало да представља тумачење садржаја музичког дела, већ изношење личних утисака о слушаној композицији (Isto, 2001). У томе им може помоћи избор музичког дела које слушају. Вокална музика својим текстом неизбежно подстиче низ асоцијација на садржај, па из тог разлога предност треба дати инструменталним композицијама које ће искључиво музичким изражајним компонентама подстакнути емотивни доживљај и омогућити спонтано и слободно литерарно изражавање.

Повезивањем слушања музике са другим, креативним видовима дечје активности, цртањем и сликањем уз музику, изражавањем речима или покретом, остварујемо интензивнији доживљај музичког дела. Осим тога, на раном узрасту, испољавањем музичког доживљаја кроз покрет, „који је најспонтанији облик реакције на музику”, кроз ликовни или литерарни израз, можемо доћи до сазнања о начину доживљавања музичког дела (Martinović-Bogojević, 2021: 77). Када деца под утиском слушане музике *сiонiјано* изводе неку врсту импровизованог кретања или дечје игре „која по облику одговара форми и садржајном ефекту композиције” (Plavša, 1989: 77) и у овом подручју стваралаштва, то значи да је реч о музикалним и талентованим ученицима, са култивисаним односом према музичкој уметности. Ако су осталим ученицима, из било ког разлога, као што су интровертност, стидљивост, неспретност, потребни подстицај и охрабрење, учитељ може осмислити кореографију, упутити децу на одређено кретање и различите покрете у складу са доминантим изражајним карактеристикама (нпр. синкопирани ритам, распевана мелодија, спор темпо успаванке).

Видови дечјег стваралаштва под дејством музике, које смо претходно описали у овом поглављу, омогућавају ученицима изражавање музичког доживљаја различитим уметничким средствима у складу са њиховим предиспозицијама, афинитетима и емоционалним доживљајем. Остале форме рада, у виду слободног изражавања музичким средствима или усмереног музичког обликовања мелодијских и ритмичких целина, погодније су за стваралачко изражавање музикалнијих и инвентивнијих ученика. За реализацију свих наведених облика креативног изражавања ученика у настави музичке културе, кључну улогу имају методички аспекти, које смо представили у наредном поглављу.

4. МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА

У осетљивом периоду емоционалног сазревања детета млађег школског узраста, стваралачке активности имају облик/карактер музичко-стваралачке игре, и ако им је у том узрасту посвећена довољна пажња, већ од четвртог разреда можемо ову „дечју музичку активност подићи на ступањ свесног музичког обликовања” (Роџгај, 1988: 164). Како сваки вид стваралачког изражавања има своје специфичности и своју посебну улогу у музичком развоју ученика – развијању музичке меморије, стваралачких способности, креативности, хармонског слуха, осећаја за формално заокружење музичке мисли и разумевање логике мелодијског тока, артикулација садржаја на часу Музичке културе зависи од примене одређеног вида стваралаштва. У претходном поглављу су описане њихове појединачне карактеристике, а у овом поглављу ћемо се осврнути на методичке приступе реализацији дечјег музичког стваралаштва. У односу на фокус нашег истраживања, као важне методске компоненте, издвојили смо избор текстова за музичко стваралаштво, наставне методе и улогу учитеља у реализацији ове наставне области. Пре тога, у овом делу поглавља наводимо и мишљења других аутора, премда у њиховим појединим радовима недостају прецизнија објашњења методичких аспеката, која ми сматрамо кључним за квалитет музичког стваралаштва ученика. Сви они, међутим, истичу важност слободног музичког изражавања, па су и њихове препоруке и ставови усмерени ка том циљу.

Важна методичка напомена за видове изражавања музичким целинама, јесте предност усменог репродуковања смишљених мотива, вокалним или инструменталним извођењем. Ослањајући се на мишљења музичких педагога Т. Миланова, Б.В. Асафјева и К. Орфа који предлажу да се у почетном раду „користе одабрани кратки текстови, чија метрика и говорна интонација могу послужити као основа мелодизирања” (Radičeva, 1997: 83), сматрамо да је за реализацију овог вида стваралаштва најпогодније вокално репродуковање. Усмено, односно вокално репродуковање осмишљене мелодије као вида дечјег музичког стваралаштва препоручује се из више разлога, од којих је кључно слободно изражавање ученика. Иако представља један од програмских захтева, истовремено записивање замишљене мелодије отежава процес спонтаног стварања мелодије. Дечју музичку фантазију и креативност не треба спутавати записивањем одговарајућих тонова (Stojanović, 1996). У наставној пракси је могуће одговорити овим захтевима, али је проблем што написана мелодија, уз изнимне

случајеве талентованих ученика, не представља израз дечјег мелодијског осећања. Тиме се нарушава могућност испољавања природне музичке креативности, као што закључује Минер (Miner, 2007), проучавајући начине неговања природног музичког стваралаштва код деце, нарочито у осмишљавању мелодије. На поменути проблем указивали су бројни аутори, Плавша (Plavša et al., 1968), Томерлин (Tomerlin, 1969), Кратус (Kratus, 1994), Радичева (Radičeva, 1997), Вигинс (Wiggins, 2002), Свалина (Svalina, 2013). За ученике млађег узраста овај захтев је по тежини у рангу записивања музичких диктата, чак и сложенији ако се претпостави да је ученицима овладавање техником музичког диктата неопходан услов за самостално бележење осмишљене мелодије (Tomerlin, 1969). Уколико радове записују, преносе фокус са процеса компоновања на нотацију, због чега је прикладније да своје радове усмено презентују другима (Kratus, 1994; Wiggins, 2002). Поменути аутори Кратус и Вигинс истичу да не би требало инсистирати на записивању радова уколико ученици нису спремни, али да се уз одговарајућа упутства учитеља може применити у четвртом разреду. Писмено решавање стваралачких задатака спутава спонтано музичко изражавање ученика и омета даље напредовање у смислу схватање логике мелодијског кретања и достизања музичке вредности када су у питању музичко-стваралачки радови.

Са истим циљем подстицања спонтаног и слободног изражавања, потребно је водити рачуна о метрици текста како би се у музичко-стваралачким радовима избегла појава мелодијских скраћења или проширења музичке реченице. Међутим, „ако до њих на непосредан и музички логичан начин само дете дође, не треба га у томе спутавати, нити теоријским објашњењима интелектуализовати процес његовог стваралаштва” (Plavša et al., 1968: 177). Песме које се користе у музичком стваралаштву су углавном строфичне, а организација строфа и стихова у њима постиже се најчешће римом која доприноси стварању одређене мелодичности стихова због истицања звучности појединих речи. Ученици римоване стихове брже и лакше памте. Распоред рима може бити различит, најчешће су укрштене наизменично у стиховима, по схеми *абаб*, као у песми *Паун* из збирке *Весела зоолоџија* Гвида Тартаље, или испрекидане *абиб* у песми *Врабац и мачка* Јована Јовановића Змаја. Мелодичност римованих стихова подстиче дечју мелодијску инвенцију која „се ослања на осећајно расположење изазвано садржином стиха” (Plavša et al., 1968: 178). Метричка основа задатог стиха или ритмички покрет треба да подстакне дечју машту на стварање мелодијског покрета. Применом овог методичког поступка могу настати инвентивне и оригиналне мелодијске целине примерене дечјем музичком језику. Од ученика не треба захтевати

да осмишљене заокружене музичке мисли буду увек правилне грађе, уколико ученик осети потребу да се изрази разгранатијом мелодијском целином која одговара његовом музичком доживљају (Isto, 1968: 180). Свако ограничавање слободе израза, непримерени захтеви и очекивања учитеља, али и препорука неадекватних поступака у наставним програмима, могу нарушити унутрашњу мотивацију ученика и створити одбојност према стваралачким активностима. Осим избора прикладног поетског текста, важни методички аспекти децјег музичког стваралаштва представљају наставне методе и активности учитеља у припреми, подстицању, реализацији и евалуацији стваралачког рада ученика. О њима ћемо детаљније писати у наставку, с обзиром на значај који имају за концепцију експерименталног програма примењеног у истраживању.

4.1. Избор и тумачење поетског текста⁸

При реализацији облика децјег музичког стваралаштва, у чијем се фокусу налази поетски текст, примењују се методички поступци који могу да подстакну ученика да изрази емоције у односу на понуђено литерарно дело. Избор поетских текстова на који ученици стварају ритам и мелодију врши се према следећим критеријумима: уметничка вредност песме, интересовање ученика, тематски садржај/карактер песме и метрика текста. Критеријуми у избору поетског текста успостављени су на основу бројних аналогја у музици и поезији.

Лирска песма, као и музичка композиција, може се схватити само као јединствена целина свих појединачних изражајних елемената. Уметнички доживљај након првог сусрета са уметничким делом омогућује разумевање дела као целине (Solar, 2005). Након таквог увида у смисао целине следи упознавање појединачних елемената и њихова анализа. Није потребно посебно истицати да су за децје музичко стваралаштво погодна дела савремених аутора и модерна лирика. Осим тога, модерна лирика у ширем смислу не представља потпуни раскид са традицијом, промене у тематици и изражајним средствима су најављене још у делима Франческа Петрарке,

⁸ У измењеном и проширеном облику, потпоглавље је објављено као коауторски рад са коментором, под називом „Поетски текст у музичко-стваралачким активностима ученика”, Зборник радова са научног скупа *Књижевности за децу у науци и настави*, Факултет педагошких наука у Јагодини, 2018, 399-414 (Stanković & Vukićević, 2018).

када лирске песме добијају субјективан, емоционалан тон, за који се и данас везује појам лирике. Наведено својство лирике уједно је важно мотивационо средство у процесу настанка музичко-стваралачких радова ученика. Највећи број модерних песама говори на другачији, сугестивни начин, више упућује него што објашњава. Савремена поезија изражава „јединство модерног живота и модерног начина изражавања тог живота”, тражи разумевање посебних склопова речи, изнад њиховог устаљеног значења, јер су њихови уметнички квалитети „засновани на изразитом односу ритмова, звукова и значења” (Solar, 2005: 191).

Карактеристике песничких творевина знаменитих аутора модерне лирике за децу су „инвентивност у стварању поетских начела, тематска неомеђеност, отвореност ка детету-читаоцу која се често огледа у структуралној „недовршености” и која захтева одговор у рецептивном читалачком акту” (Veljković-Mekić, 2017: 155). С обзиром на то да је целокупна дечја књижевност намењена младом читаоцу, „у својој иманентној поруци ова књижевност има васпитни циљ, тј. њене сазнајне, педагошке и друге преокупације су знатно наглашене”, али је естетски квалитет увек примаран (Mađjanović, 1979: 25). Снага естетског доживљаја и начин усвајања васпитних порука не зависи само од садржаја који одговара дечјем духу, већ и од естетског принципа и стваралачке снаге дела (Isto, 1979: 26). Дечја песма данас превазилази традиционалну димензију у тематско-мотивском смислу, у погледу форме и сазнајне функције. „Форма стиха представља битну компоненту у структури песме, и са њом песник може да се игра као и са њеном садржином” (Veljković-Mekić, 2015: 78). Дечја песма тада поприма вид ритмичке и песничке игре. У савременој поезији за децу, примећује се „тенденција ка нарушавању закона правилног римовања, која се огледа у одступању од правилних и чистих рима, правилног метра, очекиваног ритма и устаљених версификацијских система” (Isto, 2015: 82). Када је у питању естетска компонента и подстицајна улога поезије у стваралачким активностима, ритам и мелодија стиха су важнији од смисла и значења. „У поезији ритам и риме постављају правило – правило звучања које условљава семантички слој и ограничава избор речи” (Isto, 2015: 81). Дечјој психологији и дечјем доживљајном, сазнајном и емотивном свету одговара песнички израз брзог и разиграног ритма, који се углавном постиже кратким стиховима.

У процесу стварања мелодије на задати литерарни текст, важан услов за правилно ритмичко-мелодијско обликовање текста је уважавање законитости песничког ритма и усклађивање дужине слогова и места акцента у речи са наглашеним

и ненаглашеним делом такта у музици (Parezanović, 2020: 196). При избору стихова за стварање мелодије требало би водити рачуна о два критеријума: исти број слогова у сваком стиху и/или правилна измена наглашених и ненаглашених слогова. У првом случају говоримо о силабичком систему версификације (метрике) по коме се ритмичка линија стихова остварује низањем стихова са истим бројем слогова, а ритмичку организацију најчешће употпуњује рима, тј. гласовно подударане на крају стихова, посебно погодно за ученике млађих разреда. У другом случају, када број слогова варира, а параметри су искључиво број и распоред нагласака у стиху односно правилна измена наглашених и ненаглашених слогова, реч је о акценатској версификацији (Solar, 2005). При анализи песама наших песника, које се користе за музичко стваралаштво, најбоље је пронаћи оне који користе комбинацију ова два начела, јер су те песме грађене са уважавањем одређене правилности и у броју слогова и у смени наглашених и ненаглашених слогова. Лирика изражава субјективна осећања и мисли, лирику одликује склад између звука речи и њиховог значења, и блиска је музици управо по свом начину изражавања. Текст је носилац слике, док музика те слике боји властитим изражајним средствима.

Речи се у песми повезују не само у односу на смисао и значење који имају већ и по својим звучним особинама (римама), ритмом које се разликује од говорног, и на тај начин изазивају много различитих асоцијација које без тих елемената не би биле остварене. Као што су представници симболизма нагласили, песма се говори на посебан начин, сугестивно, а ”звук, ритам и мелодија стиха до те мере надвлађавају уобичајена значења речи да песнички исказ постаје симболом у којем се испреплећу читави сплетови могућих асоцијација” (Solar, 2005: 175). Једноставности поезије, која је такође карактеристика овог жанра, доприносе и њене следеће одлике: краткоћа и сажетост језичког израза, осећајност, ритмичка организација, јединство ритма и звука речи са њиховим значењем.

Тематика лирских песама је разнолика, али су неке теме чешће заступљене. Наслов песме често сажето изражава тему. Тема је успешно обрађена у песми уколико је остварено јединство ритма, звука и значења речи, уколико је пронађен начин да сви изражајни елементи буду равноправни носиоци значења и заједно учествују у остваривању уметничког доживљаја. Од првог до четвртог разреда ученици поделу лирских песама врше на основу мотива, расположења и песничких слика. Мисао и осећај се у лирском изразу не могу одвојити, аналогно тумачењу музичког дела, где су доживљајна и сазнајна компонента увек присутне.

Субјективан, емоционалан тон лирске песме уједно је важно мотивационо средство у процесу настанка музичко-стваралачких радова ученика. Поред живог ритма, „мелодичност и звуковна компонента стиха” је важно својство поезије за децу, која је одређује као вид песничко-стваралачке игре и подстицајно средство стваралачког изражавања у музичком подручју (Veljković-Mekić, 2015: 81). Од бројних критеријума вредности књижевног дела, при избору поетског текста за музичко-стваралачко изражавање ученика најзначајнији су стваралачка имагинација, емоционална обојеност дела, психолошка мотивација. Тумачењем откривамо значења у складу са сопственом перцепцијом.

Доживљавање, разумевање и тумачење лирске песме које претходи музичко-стваралачким активностима претпоставља одређен степен литерарних способности, аналогно музичким активностима које зависе од нивоа музичких способности. Литерарне способности су неопходне да би ученик разумео садржај и поруку песме, изразио доживљај песме или применио други облик изражавања (Rosandić, 2005). Ученици трећег и четвртог разреда налазе се у другој фази књижевног васпитања и образовања, у којој ученици развијају способност естетског перципирања, способност доживљавања, способност разликовања врсте текста и описивања текста. Методе и поступке тумачења требало би прилагодити уметничкој индивидуалности литерарног дела. Без обзира на заједничка својства поезије за децу, свака песма има индивидуалну уметничку структуру која захтева адекватан, функционално одабран методички приступ. Милатовић (Milatović, 2013: 276) истиче да не постоји „једна јединствена, начелна и општеприхваћена метода или методологија тумачења књижевног дела”, и да је за тумачење дела неопходна припрема ученика подстицањем њихове активности прецизним истраживачким задацима и групним облицима рада.

Важно је напоменути и да се ученици, у поређењу са анализом осталих књижевних жанрова, најмање сналазе у тумачењу лирских текстова, посебно када је у питању узраст ученика од првог до четвртог разреда. За разумевање су неопходни предуслови: способност и искуства читатеља, осетљивост за лирски израз, познавање језика, који код ученика млађих разреда још увек нису довољно изграђени. Задржавајући се на појединостима садржаја и форме, не схватају песму као целину, њену суштину и поруку (Škreb, 1976: 129). Лирску песму је тешко анализирати управо због њене целовитости и јединства, а у постојећој литератури наилазимо на различите књижевно-критичке приступе и методолошке поступке, међу којима је могуће пронаћи (или модификовати) одговарајући модел интерпретације (тумачења) за примену у

настави млађих разреда. Субјективност, која је неизбежна у тумачењу текста, доприноси стваралачкој инвенцији ученика у процесу стварања музичких целина на задати текст.

Иако су у питању једноставни текстови о чијим смо карактеристикама говорили, тумачење текста који се музички обликује помаже нам да разумемо песму и осмислимо музику која по својим изражајним карактеристикама одговара њеном садржају. Ученицима тумачење помаже у разумевању песме коју датом интерпретацијом можемо осветлити са свих страна (Nedeljković & Radović, 1979) и додатно мотивисати ученике за стваралачке активности.

4.2. Наставне методе у реализацији дечјег музичког стваралаштва

У методичкој литератури, према нашим сазнањима, мали је број радова који приказују систематизацију и објашњења наставних метода прикладних за стваралачко подручје (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš & Matijević, 2004; Bognar & Matijević, 2005), већ су присутне различите поделе метода, у зависности од аутора до аутора (Maksimović & Stančić, 2012). За разлику од наставних метода, које се могу имплементирати у подручје стваралаштва, нешто повољнију ситуацију налазимо када је реч о мотивацији ученика за стваралачке активности. Већина аутора, који се баве уметничким подручјем, заузима заједнички став да би у уводном делу часу, у виду емоционално-мотивационе припреме за музичко-стваралачко изражавање, ученике требало упознати са уметничким делима из других подручја, сликарства или поезије. Уметничка дела делују властитом снагом због чега их Плавша (Plavša, 1989) сматра најподеснијим подстицајним средством у музичком изражавању ученика. Улвик (Ulvik, 2020) коришћење уметничког израза назива педагошким методама у подручју естетског васпитања. Након мотивације ученика, следи реализација дечјег музичког стваралаштва уз примену одговарајућих наставних метода: методе рецепције уметничког дела, методе стварања и методе разговора, које појединачно образлажемо у даљем тексту. Учитељ мора омогућити деци избор и пуну креативну слободу, отворено учење, примењујући методе за подстицање самоизражавања и неговање креативности (Fan, 2016). Богнар и Матијевић (Bognar & Matijević, 2005) наводе да се методе односно наставне стратегије у области стваралаштва заснивају на законитостима доживљајног процеса које искључују примену рационалних поступака, истичући улогу и значај методе рецепције и методе стварања. Већ описано музичко изражавање

доживљаја подстакнуто ликовним или књижевним делом, саставни је део методе рецепције (Isto, 2005).

Метода рецепције уметничког дела примењује се водећи рачуна о следећим условима:

- непосредни сусрет ученика са уметничким делом биће плодотворан уколико дело одговара њиховим рецепцијским могућностима;
- различита је рецепција ликовног, књижевног или музичког дела;
- ученике треба припремити за доживљај уметничког дела и створити им угодну атмосферу, а „основни поступак којим се деца поступно уводе у рецепцију уметности јесте причање прича уз свирање, гледање сликовница или дијафилма, анимацију лутке или глуму, плес и пантомиму” (Bognar & Matijević, 2005:287).

Друга важна метода за подручје дечјег музичког стваралаштва је метода стварања, која се остварује различитим активностима ученика у функцији подстицања и испољавања креативности у настави, кључне одреднице савремене школе. Нажалост, подстицање креативности, слободног изражавања и оригиналности у пракси често „зависи од индивидуалних афинитета учитеља, аутора уџбеника, ученика и поједине школе” (Koludrović & Reić-Ercegovic, 2010: 428). Значај методе стварања огледа се у томе што представља подршку стваралачким импулсима деце, подстиче имагинацију и инвентивност, испуњава њихову потребу да доживљај изразе и кроз стваралачке продукте презентују другима, који ће их чути и донекле разумети (Bognar & Matijević, 2005; Miner, 2007). На часовима Музичке културе може настати музика која нема својства креативности, којој недостају машта, инвентивност или логички музички смисао (Miner, 2007), али је најважније што стварање музике може допринети индивидуалном развоју ученика унутар свих аспеката личности (Kaschub & Smith, 2009).

С обзиром на то да су на часовима Музичке културе у млађим разредима стваралачке активности повезане са другим музичким активностима, и на томе се инсистира у иновираним наставним програма последњих година, методу разговора поменућемо у контексту њене примене у реализацији музичког стваралаштва, али и других садржаја који су заступљени у експерименталном програму. Повезивање стваралачког израза са слушањем и извођењем музике налазимо и у неколико научних

радова (Passanisi, Nuovo, Urgese & Pirronee, 2015; Burnard, 2006; Kokotsaki & Newton, 2015).

Метода разговора заснива се на питањима и одговорима, односно на разговору наставника са ученицима. Савремена концепција наставе подразумева разговор између самих ученика и остале врсте дијалога. Настава музичке културе, због својих специфичности које се односе на разноликост и богатство садржаја, планирање и организацију часа, примену одговарајућих метода – дидактичких, логичких и музичких метода (функционална метода у области музичке писмености, синтетичко-аналитичко-синтетичка метода у области слушања музике), хетерогеност групе у односу на разлике у музичким способностима ученика, има сопствене захтеве при избору питања која треба применити на часовима. У наставном процесу, као и у осталим ситуацијама у којима се одвија вербална комуникација, неопходно је овладати техникама постављања питања; од уметности и вештине постављања питања зависи ток разговора и самог часа (Mandić, T., 2003: 44). Тип питања који се примењује зависи од наставног предмета, наставне области, узраста ученика, етапе часа и много других фактора. „Питања су вишестрано помоћно средство за управљање разговорима” и уређивање комуникативне ситуације (Andevski, 2008: 97). Дијалог не мора увек започети наставник својим питањима, нити се разговор мора завршити ученичким одговорима на постављена питања. Ученике треба активирати, а када су мотивисани, сами ће постављати питања и пронаћи одговоре. Двосмерна педагошка комуникација, у вертикалном смеру наставник-ученик и хоризонталном, између самих ученика, нарочито је пожељна у области стваралаштва. Разговор, као метода, усмерен је мисаони процес са унапред одређеним циљем, али је у свим фазама стваралачког процеса – припреми, стваралачком раду и анализи, задатак учитеља да ненаметљиво води ток разговора и омогући ученицима слободно изражавање идеја, коментара и мишљења. Учитељ води час, даје повратне информације и предлаже решење, али пажљиво осмишљава и бира начин да деци дозволи да развију своје идеје (Reese, 2003).

Уколико се метода разговора користи на часу обраде новог градива, питања треба тако поставити да омогуће повезивање раније наученог са новим садржајем, односно, да ученици имају довољно чулних представа и искустава о садржајима који се обрађују на часу. Усвајање нових музичких појмова и изграђивање система знања заснива се на претходном искуству. Музичко стваралаштво ученика такође је повезано са њиховим претходним знањима, представама, музичким доживљајем и искуством. У вези са тим, прикладност питања је важна током целог часа на коме се реализује дечје

музичко стваралаштво. На пример, ако се стваралачке активности ученика, у било ком виду, одвијају након слушања музике, разговор са ученицима о слушаној композицији би требало да буде у функцији развијања музичке маште ученика, искључиво на основу емоционалног доживљаја одабране композиције. Томе свакако неће допринети сугестивна питања која у себи садрже одговор, алтернативна питања која доводе до случајног избора једног од понуђених одговора, као ни поједностављена и шаблонска питања. У пракси, када су стваралачке активности ученика у питању, налазимо погрешне приступе слушању музике у оквиру којих се пре глобалног слушања композиције ученицима постављају сложена питања или вишеструки захтеви: *Слушајте пажљиво композицију. Обрaтићте пажњу на извођаче, темпо и динамику композиције.* Учитељ тиме делимично остварује дидактички ефекат, не поштујући основне карактеристике доживљајног и сазнајног процеса у музичкој настави (Plavša, 1989). Са доживљајног аспекта, ученицима је таквим погрешним методичким приступом ускраћена могућност да у музици уживају, спонтано реагују и развијају своју музичку креативност. С обзиром на то да своју пажњу не могу да усредсреде на све изражајне карактеристике музичког дела истовремено приликом првог слушања, нити да исте препознају, ни сазнајна функција часа није остварена.

За дијалoшку методу је веома важна припрема наставника за час, а планиране захтеве треба испоштовати у оба смера, када је реч о питањима наставника и када се ради о очекиваним одговорима ученика. Иако је слободно изражавање ученика претпоставка успешне реализације дечјег музичког стваралаштва, учитељ би на основу свог музичког знања и наставног искуства требало да припреми претпостављене одговоре ученика. Помоћ коју пружа ученицима није наметање идеја, већ подстицај и перцептивно-имагинативна помоћ специфична за област стваралаштва (Reese, 2003). У току стваралачких активности, ученици могу имати и вербалне и музичке коментаре, који су подједнако значајни облици комуникације у овом подручју (Faulkner, 2003; Burnard & Younker, 2008). Како је музичко стваралаштво ученика производ њихових музичких искустава у осталим подручјима, учитељ посебно мора водити рачуна о форми и функцији питања у наставном процесу и при обради осталих садржаја. Независно од области рада и наставног предмета, од карактеристика питања зависе одговори ученика, исходи учења и, у ширем контексту, ефикасност сазнајног процеса и трајност ученичких знања. За стваралачко подручје, значајнија је примена питања отвореног типа која не траже само један тачан одговор, „већ стављају нагласак на проналажење различитих путева решавања проблема, развијајући притом стваралачко

мишљење” (Bodrič, Stojičić & Jagrović, 2016: 346). У комбинацији са адекватним стратегијама подучавања, таква дивергентна питања наставника су основ (обостране) комуникацијске размене између наставника и ученика.

Према нашем мишљењу, правилно постављена питања су:

- прилагођена индивидуалним когнитивним и музичким способностима ученика,
- јасна, прецизно формулисана, разумљива, без непознатих речи,
- постављена свим ученицима да би се активирало њихово претходно знање,
- усмерена на откривање њихових знања о одређеном проблему и повезивање претходног знања са новим,
- подстицајна (проблемског карактера), да би се решавање проблема, креативно мишљење, извођење сопствених закључака, али и интеракција у одељењу.

После постављеног питања ученицима треба оставити време за размишљање, како би се развила машта и продубило разумевање (Bodrič, Stojičić & Jagrović, 2016: 346). „Одговоре ученика треба пажљиво саслушати и проверити да ли су:

- јасни, тачни (нетачне одговоре наставник или други ученик одмах исправља, јер ученици треба да добију повратну информацију) и
- језички коректни (и на овај начин утичемо на правилан говор ученика, лепо изражавање и обогаћивање речника)” (Vukićević, 2011: 138).

Сваки ученички одговор наставник треба да прати, стрпљиво саслуша и помогне ученику уколико је дао непотпун одговор или не може да одговори на постављено питање, али и подстиче ученике да своје одговоре допуне и објасне. Добар наставник охрабрује ученике и похваљује иницијативу да поставе питања када желе да прошире своја знања, подстиче самосталност ученика у доношењу закључака.

Посебно погодне су методе поучавања усмерене на учење интеракцијом. Ове методе требало би да имају јасно постављену структуру и циљеве, како би „ученици у различитим односима међусобне интеракције са учитељима, самостално или у сарадњи с другима, остварили постављене циљеве и задатке учења” (Diković, 2016: 541). Креативне и стваралачке активности ученика временом се мењају као одговор на процесе сазревања и искуства, укључујући интеракцију са учитељем у наставном процесу (Welch, 2005). Међутим, иако стваралачки производи ученика настају као производ интеракције, сваки ученик је аутентична личност која у већој или мањој мери, и на различит начин, испољава своје потенцијале и доживљај. У односу на

постојеће разлике у индивидуалним способностима ученика, њихово самопоуздање, самосталност и лични развој треба подстакнути одговарајућим поступцима (Bognar & Matijević, 2005). Развој стваралачких способности је повезан са музичким развојем ученика и, према Куперу (Cooper, 2015), подразумева стално музичко ангажовање ученика. Купер предлаже наставне стратегије које би допринеле компетенцијама ученика инсистирајући на подстицању извођења музике, сарадње, рефлексивног мишљења, креативности и критичког мишљења ученика (Cooper, 2015). Са његовим ставом сагласни су и други аутори, посебно када је реч о посебним компонентама у музичком образовању, као што је импровизација (Krause & Davidson, 2018). Да би правилно одабрао наставне методе у функцији подстицања маште и креативности као важних атрибута дечјег музичког стваралаштва, учитељ и сам мора да буде креативан (Ulvik, 2020). Ученицима је у процесу стварања потребно подстицајно окружење, пружање подршке, разумевања и емпатије и у томе је кључна улога учитеља, коју смо у следећем поглављу опширније приказали.

4.3. Улога учитеља у процесу дечјег музичког изражавања и стварања

Савремена улога учитеља подразумева усмеравање његове делатности на стварање услова за развој и испољавање интелектуалних, креативних, музичких и стваралачких потенцијала ученика. Рад на дечјем музичком стваралаштву и креативним активностима у другим уметничким областима, избор садржаја, тј. видова стваралаштва и облике рада на њима, треба прилагодити уметничким развојним карактеристикама деце, поштујући разлике у индивидуалном развоју (Fan, 2016), како би сви ученици имали прилику да искажу своје стваралачке потенцијале. Честа грешка коју учитељи чине у реализацији музичког стваралаштва јесте ангажовање музикалнијих ученика, ученика који похађају музичку школу и запостављање осталих ученика у одељењу. Задатак учитеља је да применом свих облика дечјег стваралаштва идентификује, активира и развија музичко-стваралачке потенцијале свих ученика у разреду.

Остваривању дефинисаног задатка, између бројних наставних модела, може допринети примена индивидуализоване наставе прилагођене индивидуалним разликама појединих ученика у односу на ниво развијености и темпо напредовања у

учењу (Golubović-Plić, 2008). Индивидуализација наставног процеса омогућава оцењивање на основу праћења напретка ученика, а не на основу поређења са постигнућима друге деце истог узраста, што је од великог значаја управо за поменућу наставну област предмета Музичка култура. Од учитеља се очекује да подстиче и негује креативност ученика, а препознавање и вредновање креативности требало би да остане у функцији информисања због ефикаснијег планирања наставног рада, без „етикетирања” ученика (Kokotsaki & Newton, 2015). Неравнотежа у погледу музичких способности ученика не сме бити препрека за остваривање циљева наставе; напротив, као што је Пијаже закључио и истакао у својој теорији интелектуалног развоја, она подстиче мотивацију ученика, ствара интерактивни однос у групи и одељењу, поспешује комуникацију са учитељем од кога добија реална очекивања, задатке примерене својим могућностима и повратну информацију о својим постигнућима. Иако је његова теорија оквир за разумевање интелектуалног развоја ученика, представља основу за извођење бројних импликација за наставну праксу у оквиру различитих области и предмета. Са аспекта Пијажеове теорије когнитивног развоја, социјална интеракција са вршњацима је решење за превазилажење евентуалних проблема и у музичком стваралаштву. Први разлог је уравнотеженост вршњачких односа због чега „код млађе деце не успевамо јасно да разликујемо шта је индивидуална активност, а шта сарадња” (Pijage & Inhelder, 1996: 44). Други разлог је што већина музичких активности углавном захтева колективно учешће које подразумева сарадњу и координацију (Pari et al. 2016). Осим социјалне интеракције, за дечје музичко стваралаштво су важна и друга Пијажеова теоријска схватања: улога претходних музичких знања и искустава, које су аутори Одена и Велш (Odena & Welch, 2007) довели у директну везу са постигнућима ученика у стваралаштву, рефлексивна доживљаја и искустава на размишљање ученика (Wiggins, 2003), квалитативне промене мишљења у различитим развојним стадијумима (Pijaže & Inhelder, 1996), учење истраживањем и експериментисањем које детету омогућава да користи, дели и проширује постојећа музичка знања (Welch, 2005).

Предуслов за успешну реализацију дечјег музичког стваралаштва јесте усклађивање процеса поучавања са процесом учења прецизним дефинисањем и планирањем циљева и поступака, у односу на развојне могућности и музичка предзнања и искуства ученика. Учитељ је, у том смислу, спона између унутрашњих (урођене предиспозиције и особине личности) и спољашњих (средина, породица, традиција, медији) фактора утицаја на развој музичких способности и стваралачких

могућности ученика. Деца најбоље уче када су активно укључена у стварање музике и када је учење удружено са креативним активностима; потребна им је слобода да се креативно изразе, али и стручна помоћ у виду подстицајних смерница (Webster, 2009). Вебстер у својим научним студијама (Webster, 2003; 2009) истиче да је неопходан баланс између потпуне слободе и доминантне контроле учитеља. Ученицима млађег школског узраста је неопходна помоћ учитеља у процесу стварања, али не као сугерисање идеја, већ у виду конструктивних савета ради подстицања стваралачког изражавања и указивања на могућности трансформације постојећих идеја (Randles & Sullivan, 2013).

Многи видови дечјег музичког стваралаштва, о којима је било речи у претходном поглављу, па и читава област дечјег музичког стваралаштва, често су у наставној пракси потпуно изостављени. Ова појава се може довести у везу са неповољним резултатима бројних истраживања о компетенцијама учитеља за реализацију наставе музичке културе (Sudzilovski, 2015; Svalina, 2015; Vidulin & Cingula, 2016; Nikolic, 2017; Jurkić-Sviben, Jeremić & Gortan-Carlin, 2021). Према подацима које су у својим истраживањима добили аутори Mills (1989), Wiggins & Wiggins (2008), Seddon & Biasutti (2008), учитељи сматрају да је поучавање у оквиру предмета Музичка култура захтевнији и комплекснији задатак у поређењу са осталим предметима у разредној настави. Други аутори недостатку стручних компетенција додају и недовољно самопоуздање учитеља у сопствене музичке способности, за које мисле да се не могу развити након завршетка иницијалног образовања (Hennesy, 2000; Holden & Button, 2006). Као и за друге области васпитно-образовног рада, компетенције учитеља за извођење наставе музичке културе обухватају скуп личних карактеристика, знања, вештина и ставова потребних за ефективно сналажење и поучавање у различитим ситуацијама и областима (Tigelaar et al., 2004). За успешну реализацију музичког стваралаштва потребно је осмислити нове мере и приступе, којима би се ученици подстицали за нова искуства и могућности креативног изражавања (Kokotsaki & Newton, 2015). Компетентност учитеља за извођење стваралачке наставе подразумева стваралачку интеграцију свих врста знања, музичких способности и креативности; потребно је да учитељ добро познаје садржаје, али и да поседује специфичне вештине неопходне за подучавање у овом подручју (Fernandez, 2014: 80).

Музичко стваралаштво деце захтева пуну ангажованост учитеља/наставника, стручну оспособљеност за записивање музичких целина (музичких питања и одговора,

мотива у допуњалци и компоноване дечје песме), анализу ученичких радова из других уметничких подручја (ликовних и литерарних радова) и креативан приступ артикулацији часа (због неусклађености наставних садржаја и броја часова, на једном часу Музичке културе треба уклопити различите садржаје). Креативан педагог у настави „и најконвенционалније дидактичке форме и методе примењује у оригиналним варијантама као креације сопствене педагошке инвенције” (Plavša, 1989: 24). На улогу наставника/учитеља и његових личних и наставних вештина указује више студија (Mills & Smith, 2003; Davis, 2006). Мекферсон и Дејвидсон (McPherson & Davidson, 2002) сматрају да музички развој ученика у настави у великој мери зависи од наставниковог приступа. Како Бернард (Burnard, 2013) истиче, креативно учење музике је битна претпоставка успеха у процесу музичког васпитања и образовања, а учитељ у области музике мора имати компетенције које се односе на стручно-педагошко знање, вокално и инструментално репродуковање и креативне способности, бар за корак више од својих талентованих ученика (Plavša, 1989). Важност наведених компетенција учитеља за ефикасност васпитно-образовне праксе у области музичког васпитања и образовања потврђују и аутори Николић и Ерцеговац-Јагњић (Nikolić & Ercegovac-Jagnjić, 2010), истичући додатно значај мотивације за континуирани рад и перманентно усавршавање и способности да се примене различите наставне методе и облици рада. Савремени приступ поучавању најчешће истиче активно учење насупрот традиционалној концепцији наставе, али су ставови различитих аутора донекле другачији. Као важне компетенције, истичу се холистички квалитети наставника, које је први истакао аутор Киријацоу (Kyriacou, 1992). Са његовим дефиницијама сагласни су и други аутори (Phillips, 2002; Svalina, 2013). На основу интервјуисања наставника и посматрања (опсервације) њиховог рада, као и истраживањем релевантне литературе, Киријацоу је идентификовао скуп квалитета које имају успешни и ефикасни наставници. Они укључују добру организацију и структуру часа, осећај за јасно излагање садржаја, одржавање пажње ученика и њихово укључивање у наставне активности, уважавање индивидуалних разлика и прилагођавање садржаја и метода интересовањима и способностима ученика, давање јасних инструкција и објашњења, љубав према позиву која се углавном односи на утиске које је оставио наставник својим ауторитетом, доследношћу и поверењем, позитивна очекивања наставника, охрабривање ученика инструктивним (поучним) критикама, ентузијазам и хумор који креирају позитивну атмосферу и добре односе између ученика и наставника. Укратко, холистички квалитети наставника су свеобухватне компетенције, тј. знања, вештине,

способности и емоционални аспекти (Ernawati & Sihes, 2014). За реализацију дечјег музичког стваралаштва, наведене компетенције су од пресудног значаја. Осим личних особина које би наставници требало да развију, Киријацоу (Kyriacou, 2007) је „идентификовао основне вештине поучавања и описао их на следећи начин:

1. Планирање и припрема: способност да постави циљеве часа и одабере садржаје,
2. Презентовање садржаја: Способност да у наставном процесу инструкцијама подстакне ученике,
3. Организација наставе: Способност организовања активности поучавања и учења које ће одржати пажњу, интересовања и ангажовање ученика,
4. Повољна клима: Способност да одржи позитивне ставове у разреду и мотивише ученике,
5. Дисциплина: Способност одржавања реда и опхођења према недисциплинованим ученицима,
6. Процењивање учениковог напретка: Способност коришћења процене постигнућа ученика за постицање учења,
7. Рефлексија и евалуација: Способност промишљања о пракси како би је даље унапредили” (Kyriacou, 2007: 11).

Позивајући се на његове ставове, ауторка Свалина (Svalina, 2015) истиче да је важан задатак наставника у стваралачком подручју подстицање самосталности ученика и омогућавање надзора над током стваралачких активности, који се управо остварује у истраживачкој настави, сарадничком учењу и групном раду. Ефикасност сарадничког учења у дечјем музичком стваралаштву испитивали су аутори Качуб (Kaschub, 1997), Седон (Seddon, 2006) и Фокнер (Faulkner, 2003), проучавањем дечјих музичко-стваралачких радова насталих у групи, на различитом узорку деце (пети и шести разред, узраст 13–14 година, деца од 6 до 16 година у сеоској средини). Ауторка Качуб (Kaschub, 1997) подвлачи значај васпитне улоге дечјег музичког стваралаштва, наглашавајући да је деци стварање музике начин да изразе и разумеју своја осећања и искуства, а да им интеракција са другима помаже у испољавању музичког доживљаја. Седон (Seddon, 2006) је своје истраживање спровео у Норвешкој и Великој Британији, а ученици узраста 13-14 година заједнички су стварали преко мејла. Њихова комуникација је остварена на два нивоа, кроз текст и музички дијалог. Аутор је дошао до закључка да сарадња у виду музичког дијалога, али и различите врсте коментара (дескриптивни коментари, коментари који подстичу и усмеравају активност,

евалуацијски коментари или коментари који имају социјалну улогу), доприносе успешној реализацији дечјег музичког стваралаштва. Фокнер (Faulkner, 2003) наводи да сараднички рад, док слушају идеје једни других, вербални или музички коментари током процеса стварања, подстичу децу на размишљање о сопственим музичким идејама и могућим изменама у циљу проналажења бољих музичких решења.

Уважавање специфичности дечјег музичког стваралаштва, које смо претходно изложили на основу релевантних теоријских и емпиријских радова, повезаност наведених сазнајних и доживљајних аспеката, као и естетска димензија искуства које су у основи предмета Музичка култура у млађим разредима, указују на неминовност подучавања на другачији начин, различито од науке (Reimer, 1998: 150). Примена образовних поступака посебно креираних за музичко и стваралачко подручје, додатни је задатак за учитеља и наставника. Приликом извођења области дечјег музичког стваралаштва могу се „починити крупне грешке и пропустити многе васпитне могућности” (Plavša et al., 1968: 173) у оптималном периоду развоја креативног и критичког мишљења код ученика. Осим развијања критичког става ученика према сопственом стваралачком раду, како би сами уочили недостатке и континуирано радили на њиховом отклањању, потребно је симултано развијати и свест о властитим могућностима и потенцијалима.

У млађим разредима основне школе ученицима је потребно, осим радне, створити и ведру и опуштenu атмосферу на часу Музичке културе, у којој ће се активности одвијати кроз игру. Вебстер (Webster, 2002) је музичко стваралаштво назвао играњем музичким материјалима који истовремено представљају део дивергентног и конвергентног процеса. У игри деца могу научити да спонтано и слободно исказују свој музички доживљај, и тада ће настати први покушаји стваралачких активности ученика. Неуспешних покушаја нема јер је сваки покушај део процеса учења и развијања креативног мишљења. Дечје музичко стваралаштво је осетљив процес и за учитеља и за ученика (Randles & Sullivan, 2013). Више од осталих области предмета Музичка култура, музичко стваралаштво захтева непрекидно мењање и прилагођавање, подстицање на активност и мотивисање ученика. интерактивним приступом у реализацији садржаја.

Имајући у виду наведене специфичности у планирању и реализацији дечјег музичког стваралаштва, неопходно је и облике и методе рада, без разлике да ли су оне традиционалне или савремене, прилагодити и модификовати према потребама и могућностима ученика. Иновативним приступом у избору садржаја и метода рада у

настави музичке културе, учитељ/наставник треба да дечју креативност препозна, усмери и даље развија у наставном процесу. Осим тога, нове улоге које учитељ добија у савременом образовању значајно утичу на ефикасност рада у области дечјег музичког стваралаштва. То су стимулативна улога, која се огледа у додатном мотивисању ученика за рад уважавањем постојећих интересовања, њиховим развијањем и коришћењем тих интересовања за рад са новим садржајима, затим улога организатора и евалуатора, који организује самостални рад ученика у складу са музичким способностима и прати индивидуални напредак у односу на почетну позицију и личност ученика (Vukićević, 2007). Посебно је наглашена потреба за социјализаторском улогом наставника. „Потребно је да наставник буде свестан важности остваривања позитивних интеракција у разреду и постојања добрих интерперсоналних односа, као и сопствене улоге у креирању подстицајне атмосфере” (Ђорђевић, М., 2019: 31). У том контексту, требало би да води рачуна о ученицима који се теже прилагођавају, познаје социјални статус ученика, решава конфликте ако се појаве, подстиче солидарност и ствара повољну социјалну климу у разреду, од које посебно зависи испољавање стваралачких и креативних потенцијала и слободно изражавање музичког и емоционалног доживљаја ученика.

5. СОЦИОЛОШКИ АСПЕКТИ ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА⁹

Осим методичких аспеката којима се примарно бавимо у раду, фактори реализације дечјег музичког стваралаштва могу се сагледати и са становишта психологије, педагогије, социологије и осталих сродних научних дисциплина. Психолошке аспекте, који се односе на улогу креативних и музичких способности као психолошких својстава личности, али и на природу стваралачких потенцијала и могућности њиховог упоредног развоја са музичким способностима, делимично смо објаснили. Спољашње чиниоце који утичу на дечје музичко стваралаштво можемо објаснити једино у контексту времена, друштва и културе, због чега се социолошким аспектима посебно бавимо у оквиру овог поглавља. Улогу контекста и социокултурног окружења у истраживању дечјег музичког стваралаштва истиче неколико аутора

⁹ Поглавље је део рада „Социолошко-педагошки аспекти дечјег музичког стваралаштва” објављеног у часопису Радови, 19, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет, 2014, 81-102.

(Burnard, 2006; Kaschub, 2009; Hogenes et al. 2014). Као најзначајније компоненте издвојене су музичко искуство, култура и традиција, као посредници у дијалогу између детета и музичког продукта у процесу настанка (Barrett, 2003), школа и вршњачка група као агенси социјализације.

5. 1. Музичко искуство

Музичко искуство у овом поглављу нисмо одредили у друштвеном контексту, већ смо се задржали на карактеристикама музике и њених елемената који проистичу из музичког искуства. Музичко искуство је основа за сваку врсту музичке активности – извођење, слушање и стварање музике (Juslin, Vastfjall, 2008, према Jeremić et al., 2015: 175). Говорећи о музичком искуству као значајном фактору у реализацији стваралаштва, издвојили смо музичко искуство које ученици стичу превасходно у школи. Према Стернбергу (Sternberg, 2005), у креативном акту битан чинилац је знање/искуство, због чега би флуентност (број идеја и комбинација идеја у стваралачким радовима) и флексибилност (број категорија који расте са бројем идеја) требало да расту са већим знањем и старијим узрастом. Шансе за јављање необичних комбинација зависе од тога да ли су искуства сређена више по асоцијативним принципима него по логичко-појмовним принципима (Šefer, 2000). Током стваралачких активности деца нису ограничена бројним питањима „Зашто?“, да ли је нешто „добро“ или „дозвољено“. „Усмерена су на *процес*, као у слободној игри“, не бринући о исходима (Isto, 2000: 32). Значајан је и удео *неформално* музичког искуства, али у том случају говоримо о факторима који утичу на формирање музичког укуса, преференција и интересовања према одређеним жанровима и бављење музичким активностима, односно у ширем контексту.

С обзиром на ефекат који медији постижу на младе генерације излагањем популарних музичких садржаја, неопходно је поменути их као један од фактора, али на продукте дечјег стваралаштва пресудни утицај има музика коју ученици слушају или изводе на часовима Музичке културе. Ученици стварају на часу Музичке културе, па и сам школски амбијент покреће асоцијативне процесе и упућује на садржаје обрађене у настави. На који начин музичко искуство утиче на реализацију стваралаштва у настави? Музика делује на човека својим изражајним средствима, али њено дејство варира зависно од узраста и музичког искуства (Ruže, 1994). Дечји стваралачки радови су одраз музичког искуства и стечених звучних представа: у новонасталим мелодијама,

мотивима или једноставним дечјим песмама препознајемо ритмичке обрасце песама које су певали или слушали, сличне музичке фразе и варијације познатих мелодија. Различито дејство има и инструментална музика у односу на вокалну, а дејство музичких елемената се појачава комбинованим излагањем ученика дејству и једне и друге врсте музике. Примат који вокална музика има над инструменталном, када је реч о слушању музике у наставној пракси, произилази из актуелног наставног програма, великог броја уџбеника различитих издавача који препоручују одређене композиције и оскудног познавања музичке литературе самих учитеља. Инструментална музика има велику изражајну моћ, независно од речи, а њено неразумевање последица је недовољне заступљености у процесу формалног образовања и окружењу. „Музика, самим деловањем звука, без упућивања на смисао, кадра је, дакле, да постигне чудесна дејства” (Ruže, 1994: 313). Упућивање на садржај и „превођење” музичког језика који има властито значење, може имати негативан утицај на развој креативности деце јер усмерава и обликује њихов музички доживљај који би требало да буде (и јесте) идентичан и јединствен.

Музичко дело слушају сви ученици у одељењу, али услед различитих ванмузичких чиниоца, музика нема исто дејство на све ученике. Ученици различито реагују на музички садржај, а различита је и динамика испољавања доживљаја. На процес стварања, осим креативности, музичких способности и музичког искуства, утиче и мотивација и припрема ученика за креативно изражавање. Стварање зависи од расположења у којем се дете налази у фази припреме, док слуша или изводи музику, и расположења и надахнућа у самом процесу стварања. Емотивни доживљај је могуће покренути слушањем или извођењем композиције јер је музика испуњена емотивним асоцијацијама (Isto, 1994), а музичка емоција даље може бити покретач стваралачког изражавања. Поједине елементе ученици препознају свесно, а остали елементи на њих делују иако немају формиране представе и знања о њиховим својствима и изражајним могућностима. Осврнућемо се укратко на основне функције појединих елемената, њихових изражајних својстава, могућности деловања на доживљај и музичко искуство ученика, и њихов даљи трансфер у подручје музичког стваралаштва. У односу на програмске захтеве, редослед увођења музичких појмова и могућности ученика да одређене музичке компоненте перципирају, описани су мелодија, ритам, темпо, динамика и тоналитет.

Елементи музике имају своје законитости на основу којих их проучавамо појединачно и у њиховом садејству са осталим елементима, а основно средство

изражавања и емотивну компоненту музике представља *мелодија* (Ilić, D., 2002: 11). „При изучавању мелодије, неопходно је да се свесно схвате њене основне могућности изражавања, као и карактеристике које налазе директан пут до људске свести, подстичући сањарења и размишљања, активирајући сликовито-емоционално размишљање” (Isto, 2002: 13). Организација тока мелодије, висински односи међу тоновима, смер кретања мелодије, начин преласка од виших тонова ка нижим или супротно одређују емоционалну боју музике и њену изражајност. На изражајност мелодије у великој мери утиче и *ритам* који може да нагласи значај одређених тонова. Незаменљива улога ритма огледа се и у равномерној организацији звучног материјала. Ритам има самосталне изражајне могућности и „може имати свој смисао и ако је потпуно одвоје од мелодије” (Parezanović, 2020: 198), али је много значајнији његов удео у музици који остварује у координацији са другим изражајним средствима. *Темпо* и *динамику* ученици најлакше и најбрже опажају. „Брзина извођења одређене композиције у великој мери доприноси манифестацији њеног карактера” и истиче одређене карактеристике мелодије и ритма (Parezanović, 2020: 19). Овде је реч о субјективној димензији, јер слушаоци различито емоционално реагују на трајање и брзину извођења музичког садржаја. Естетски квалитети једног дела леже управо на примени одређеног темпа, при чему би одступања од написане/предвиђене брзине извођења променила карактер музике (нпр. лагани темпо успаванке или умерен темпо менуета) (Vasiljević, 1999: 80). Динамика, више од осталих елемената, зависи од музичког, или прецизније – *звучног*, искуства слушалаца (ученика) јер изазива асоцијативне везе са појавама из природе и свакодневног живота. Такође, динамика и динамичка нијансирања зависе од интерпретације извођача „који мора да познаје стилистику дела, као и музички језик датог композитора” (Ilić, D., 2002: 79, 80). *Тоналност* је један од важних изражајних средстава, али због сложености његових својстава за узраст ученика млађих разреда основне школе, о тоналитету говоримо само у контексту слушања музике.

Музика је у свим културама имала посебно место, а многе од њих, античка Грчка, Индија, исламска цивилизација, музичке лествице су доводиле у везу са емоцијама, космичким редом, моралним васпитањем и телесним здрављем. Старогрчки филозофи (Аристотел у *Полицици* и Платон у *Гозби*) указали су на различите мелодијске или изражајне могућности лествица – модуса¹⁰, при чему је избор музичке

¹⁰ Читав систем грчких модуса почива на основној супротности дорског и фригијског модуса.

лествице био знак идентитета (Ruže, 1994: 117). Чак и када сви остали елементи музичког дела, „односи, па и контрасти у њему остају исти”, променом тоналне основе мења се „осветљење” или „боја” композиције (Despić, 1989: 7). Од места и разлога смењивања тоналитета, начина преласка из једног тоналитета у други, броја различитих тоналитета, њиховог повезивања и супротстављања зависи општа слика музичког дела, његова шароликост, импулсивност и изражајност (Isto, 1989). Боју тоналитета су многи композитори користили за приказивање одређеног емоционалног садржаја.¹¹ Поједини композитори су, пак, покушали да повежу одређени тоналитет са хроматским вредностима боје. Њихове различите музичко-визуелне асоцијације говоре о томе да композитори различито доживљавају тоналитете, а избор прилагођавају свом субјективном доживљају: C-dur је по Римском-Корсакову бео, A-dur ружичаст, по Скрјабину C-dur је црвене боје, а A-dur је зелен. Већа сагласност је постигнута при подели тоналитета на „светле” и „тамне”, при чему су „тоналитети с повисилицама светлији од оних са снизилицама” (Isto, 1989: 14). На музички доживљај слушаног дела утиче и тонски род тоналитета: дурски тоналитети звуче складно, светло, чврсто, док су молски меканији и тамнији.

У формирању музичког искуства ученика кључну улогу имају међусобни односи и садејство свих музичких компонената. Опажање целине не може се свести на групу елемената и њихову појединачну улогу у музичком делу. Према Огњеновићу (2003), доживљај целе композиције/мелодије не може бити једнак доживљају појединачних елемената. „Целина је носилац значења у опажању” (Ognjenović, 2003: 67), а важна је и за испољавање музичког доживљаја у различитим музичким активностима. Притом, свака музичка компонента има одређене карактеристике, што музичко искуство чини још комплекснијим и богатијим. Ако процес стварања музике са поменутог становишта посматрамо као интеграцију емоција/дживљаја са музичким искуством, стваралачко изражавање ученика може произвести занимљиве, разнолике и креативне музичке радове.

На музичко искуство ученика и формирање доживљајног реаговања на музику, значајног за процес музичког стваралаштва, снажан утицај има породица у којој дете стиче основне навике, искуства и доживљаје. Према ставовима немачких аутора

¹¹ Бетовен је за исказивање драматичних и патетичних расположења користио c-moll, за подвлачење херојског карактера Es-dur, за осликавање пасторалних расположења F-dur и сл. (Despić, 1989: 12-13).

(Gembris, Heye & Jeske, 2014), деца су у предшколском периоду, све до девете године, отворена за упознавање класичне музике и слушање нових, непознатих композиција, што родитељима даје могућност да имају активну улогу у музичком и емоционалном развоју детета и формирању његовог музичког идентитета (Egermann, 2018). Друга група аутора (Steinberg, Shivers, Liu, Cirelli & Lense, 2020) посебно истиче значај музичке стимулације у породици у предшколском периоду, кроз различите облике музичких активности. Позивајући се на налазе неколико студија (Parry, 2005; Mendoza & Fausey, 2019), они истичу да је најфреквентнија заједничка активност родитеља и детета певање, затим по учесталости следе слушање музике и извођење музичких игара (Steinberg, Liu & Lense, 2021). Ауторка Богуновић (Bogunović, 2005: 107) наглашава да заједничке музичке активности деце и родитеља засноване на блиском односу представљају основу за стицање позитивних искустава и развој интересовања деце за бављење музиком. Осим што је родитељска подршка потребна за различите видове музичког ангажовања деце, важно је и да се музички развој детета подстиче свакодневним активностима. Резултати њеног истраживања (Isto, 2005) показали су да родитељи који деци пружају квалитетну музичку стимулацију у предшколском периоду, најчешће то чине у континуитету и током њиховог даљег школовања. Улогу породичне средине у стицању првих музичких искустава и значај интеракције родитеља и детета за музички развој испитивао је и Мекферсон (McPherson, 2008), кроз две најчешће димензије – родитељски стил (комуникација и емоционална клима) и родитељску праксу (специфично понашање и дружење са децом). Према његовом мишљењу, родитељи помажу да се задовоље најосновније психолошке потребе деце, а емоционална клима у породици помаже у обликовању музичких компетенција деце, музичког идентитета, музичког искуства и жеље за музичким образовањем и постигнућима у овој области (McPherson, 2008). Осим раних музичких стимулација и музичких искустава у породици, на даљи музички развој и подстицање испољавања креативности и стваралачке инвенције у великој мери утичу музичке активности и продуктивни рад ученика у настави музичке културе. Константно и активно учешће ученика у свим музичким активностима проширује и надограђује постојећа (различита) музичка искуства ученика и омогућава квалитетнији процес учења и музичко-стваралачког изражавања.

5.2. Социјализација као чинилац процеса музичког изражавања и стварања

Утицај средине, односно социјализације, на стваралачки процес често се занемарује. Садржај и средства социјализације одређују друштво и култура. Због своје природе, која води стереотипном и конвенционалном, социјализација може имати негативно дејство на ученике и спутавати развој њихових креативних способности. Средина неповољно утиче на креативност деце када је сиромашна у погледу одговарајућих стимулуса, а с друге стране, „неповољни урођени потенцијали дају деци неједнак старт за коришћење повољних услова средине” (Šefer, 2000: 32). Од интеракције појединца са средином зависе сазнање, доживљај и искуство, важни чиниоци дечјег стваралаштва, о чему је било речи у претходном поглављу. Под социјализацијом се подразумевају сви утицаји друштвених група, институција или друштва у целини на појединца/ученика, односно на формирање његове личности, развијање индивидуалности и стварање идентитета (Ivković, 2003: 98). Индивидуалност ученика се нарочито испољава у стваралачком процесу у настави музичке културе. Уколико се ученик спонтано и слободно музички изражава, његова музичка творевина представља део процеса социјализације. У слободној и подстицајној атмосфери, дете стваралачки процес доживљава као вид игре, а сам стваралачки продукт, односно „спонтана песма”, доноси детету индивидуални идентитет и доприноси успостављању осећања културног идентитета (Bjerkvol, 2005).

Настава, као плански организован процес, најсистематичније, у односу на породицу и локалну или ширу друштвену заједницу, спроводи сложен процес социјализације. Значајну улогу у том процесу има учитељ, који прати активност и напредак својих ученика у одељењу, а притом, на одговарајући начин, реализује предвиђене садржаје, водећи рачуна о индивидуалним музичким и стваралачким способностима ученика. Индивидуализација је укључена у процес социјализације јер ученик усваја моделе друштвено прихватљивог понашања, друштвене вредности и културне обрасце, али им се прилагођава у складу са властитим потребама, могућностима и карактеристикама, и то се најочигледније манифестује у области дечјег стваралаштва, у начину испољавања емотивног доживљаја. Дете је научено да на одређен начин, и у мањој или већој мери, у зависности од културних и друштвених образаца, испољава емоције, креативност, своју радозналост, да слободно истражује. У неким срединама дете има осећај стида да искаже свој доживљај, посебно ако се

доживљај веома разликује од других. Понекад ученици заврше школу са потиснутим креативним потенцијалима – потенцијалима који нису подстакнути и развијени у наставном процесу.

У решавању поменутог проблема социјализација може имати кључну улогу: дете учи да испуњава захтеве и очекивања друштва, али кроз процес социјализације учи и да буде активно, да развија критичко мишљење и сопствени став и идентитет. Социјализација омогућава детету да се идентификује са социо-културном средином, док, с друге стране, омогућава индивидуализацију, односно развијање потенцијала индивидуе у складу са захтевима средине (Golubović, 1981). Из интерактивног односа средине, културе, школе и ученика као појединца са индивидуалним музичким и стваралачким способностима и својствима личности, настају оригинални радови, а његове предиспозиције се даље развијају. Креативан ученик ће својим активним учешћем у локалној друштвеној заједници, са изграђеним естетским критеријумима, створити повољну средину, која ће стимулисати развој осталих ученика, вршњака из његовог окружења, али и нових генерација којима може бити узор.

У контексту њене улоге у реализацији дечјег музичког стваралаштва, социјализацију можемо посматрати са три основна аспекта, као и у другим сферама музичког образовања и другим научним областима (Flere, 1976; Rot, 2014):

1. са аспекта друштва и културе као извора социјализације и агенаса који непосредно утичу на процес социјализације (вршњаци, школа),
2. кроз облике учења путем којих се социјализација одвија,
3. са аспекта ефеката социјализације који утичу на формирање мишљења, опажање, мотиве и емоције.

Ефекте социјализације можемо делимично, или чак поуздано, утврдити након реализације дечјег музичког стваралаштва у оквиру експерименталног програма, компаративном анализом дечјих радова пре и после експеримента кроз неколико сегмената. Прво, увидом у активности наставника и ученика у току стваралачког рада ученика, испитивањем квалитета њиховог односа, сарадње и климе у којој ученици уче и изражавају своје идеје и доживљаје, без страха да ће њихови одговори и радови бити неприхваћени или критиковани. Други сегмент проучавања утицаја социјализације на стваралачке радове односи се на препознавање одређених поступака примењених у експерименталном програму, препознавање одређених музичких својстава стваралачких радова карактеристичких за дечји музички израз, али и нашу културу и традицију.

Испитивање облика учења путем којих се социјализација одвија, припада домену психологије и превазилази оквире нашег рада, док смо деловање социјалних фактора у процесу социјализације, изворе социјализације (културу и традицију) и агенсе социјализације (школа и вршњачка група), детаљније представили у наставку овог поглавља, у контексту њихове улоге и утицаја на процес дечјег музичког стваралаштва.

5.2.1. Култура и традиција

Узајамним деловањем различитих фактора средине и породице ученика ствара се одређена музичка средина у којој ученик одраста и учи. Музичка средина се, у ширем смислу, може схватити као свеукупно дејство друштвених и културних услова на музичко искуство и понашање, а у ужем, као низ конкретних поступака у циљу музичког развоја детета. У 21. веку, пред нама је изазов да се у музичком образовању поштују културне норме, вредности и облици понашања карактеристични за културу којој припадају (Campbell, 2018). „Чак и да када желимо да очувамо традицију, промене се дешавају” (Isto, 2018: 2). Ауторка Кембел сматра да је за подизање свести о значају културе у контексту музичког образовања одговорна образовна политика и наставна пракса и залаже се за проучавање музике кроз искуство слушања, извођења и стварања музике применом интедисциплинарног приступа. Општи друштвени и културни утицаји обликују емоционално и естетско реаговање, пре свега, музички укус, преко својих посредника: породице, вртића, школе, потом вршњака и средстава масовне комуникације. Музика коју дете слуша са вршњацима, посећивање концерата (могућност избора врсте музике и извођача на концертима који се организују у локалној средини отвара нова питања и проблем истраживања), утицај родитеља, важни су чиниоци формирања музичког укуса ученика. Не треба изоставити ни поједине утицајне особе, узор са којима се дете поистовећује. У млађим разредима честа је идентификација ученика са учитељем као узором, што додатно истиче значај његових компетенција, мотивације и стваралачког приступа настави, о чему је већ било речи у једном од претходних поглавља.

У савременој настави и савременом друштву уопште, неизбежна је улога средстава масовне комуникације, али уколико је њихов утицај доминантан у оптималном периоду формирања музичких преференција и укуса, може неповољно утицати на музичко и естетско васпитање деце. Медији намећу одређену врсту музике коју деца прихватају и усвајају случајним учењем слушајући музику која је присутна у

њиховој породици и окружењу. Популарна музика, коју слушају путем медија, допадљива је, деца у њој уживају и она им користи у тражењу одговора на питање о идентитету. Слушање популарне музике обезбеђује им одређено место у друштву и групи вршњака. Овај социолошки феномен отежава музичко васпитање и образовање ученика, а посебно остваривање васпитних задатака који се односе на упознавање и разумевање музике свог и других народа. Да би се музика других народа разумела, није довољно само слушање, већ и познавање друштвених околности који су условили развитак те музике. Пошто је историјски развитак сваког народа посебан и другачији, израз осећања покренутих музиком настаје у окриљу културних образаца и посебних изражајних формула са националним обележјима (Boze, 1989: 42). У ери глобализације и глобалне културе „музичку културу различитих земаља још увек карактерише национални музички материјал”. Песме које деца певају или стварају широм света „носе печат националне особености”, иако се у музичком образовању у већини земаља, као и истраживањима у овој области, полази од западноевропског схватања појма и карактеристика музике (Bjerkvol, 2005: 143).

Са антрополошког становишта, култура обогаћује људску природу и обухвата сва подручја људске делатности, али приликом дефинисања појма, треба имати у виду контекст у коме се појам културе појављује; овде о култури и друштву говоримо као о изворима социјализације. Социолошки приступ је, поред антрополошког, најадекватнији због комплексног сагледавања свих елемената, од уметности, обичаја и морала до знања, способности и навика појединаца као чланова једног друштва. Веза између наведених елемената у великој мери усмерава и одређује ефикасност реализације дечјег музичког стваралаштва и карактеристике дечјих радова. Дечји стваралачки радови настају као одраз индивидуалних музичких и креативних способности ученика, али под утицајем културе која дете и његов стваралачки израз обликује својим традиционалним обрасцима.

Према социолошкој концепцији култура се „односи на облике деловања и понашања одређене друштвене групе или друштва у целини” (Vukićević, 2017: 64). У оквиру поменуте концепције, јасно је уочљива међусобна повезаност културе у ширем смислу са друштвеним групама и институцијама попут групе вршњака и школе, односно повезаност извора и преносиоца социјализације. Напредак је могуће остварити само у интеракцији појединаца и друштва, природе и културе, унутрашњег и спољашњег света; ново виђење стварности и нова парадигма у култури темељи се на међузависности и повезаности свих појава – биолошких, психолошких, друштвених и

културних (Koković, 1997). Разумевање музике је условљено разумевањем функције музике у животу појединца и друштва, препознавањем друштвене слојевитости музике и њене повезаности са културом, традицијом, религијом и друштвеним уређењем (Boze, 1989: 104). „Мотиви у оквиру једне музичке културе су стварно формално слични, јер носе печат једног одређеног националног стила” (Isto, 1989: 62). Навикнути смо на мелодијске, ритмичке и метричке облике националне музике коју идентификујемо на основу утврђених традиционалних вредности. Иако говоримо о слободном изражавању деце, њихов лични израз није потпуно слободан, већ детерминисан заједничким културним оквирима и њеним кодовима – језичким, музичким и телесним. Деца спонтане/стваралачке песме користе са одређеним циљем, а њихова значења и вредности су одређена унутар образаца дечје културе (Campbell, 2018).

Традиција, испреплетана са свакодневним друштвеним активностима, присутна је у свим сферама живота људи, па и у њиховом стваралаштву. С обзиром на то да је музичко образовање облик музичке културе и да се без ослањања на музичко наслеђе не може унапредити квалитет наставе (Jihong, 2016), очување традиције је неопходно у свим аспектима музичког образовања (Campbell, 2018). „У оквиру музичког образовања традиција указује на педагошку активност која је директно повезана са прошлошћу” (Perrine, 2019: 223). На основама традиционалне музике васпитавају се генерације ученика, они стичу прва музичка искуства и усвајају елементарне музичке појмове. Нашој музичкој традицији својствена је појава да се у постојећу народну песму и игру унесу нови елементи или изврше промене у тексту, мелодији, ритму и другим компонентама (Milić, 2012). У вези с тим, карактеристике наших народних песама и игара, које деца у фрагментима импровизују, налазимо у дечјим стваралачким радовима.

Иако нас асоцира на облике културног наслеђа, дакле на прошлост, традиција се односи и на садашњост у којој су устаљена понашања, сазнања, идеје и вредности пренете са једне генерације на другу већ у најранијој фази људског живота, у оквиру породице. Трансфер традиционалних садржаја и вредности даље се одвија у школи, а музика може помоћи ученицима да разумеју традицију (Jihong, 2016). „Рано излагање деце музичким искуствима које укључују народно стваралаштво омогућава достизање вишег нивоа свести о друштвеном идентитету појединца” (Jeremić & Milenović, 2020: 444).

Ослањајући се на претходно изнете ставове референтних аутора о утицају културе и традиције на музичко образовање и музичко стваралаштво ученика, износимо неколико чињеница. Реаговање на музички садржај условљено је општим карактеристикама личности, интелектуалним и музичким способностима ученика, а испољавање музичког доживљаја, осим наведених фактора, зависи и од културних образаца одређеног друштва. У дијалогу између дечјег музичког продукта које настаје и детета посредује култура (Barrett, 2003; Miner, 2007). Доживљај музике зависи од специфичних социјалних функција, места и времена. Музика се ствара „у контексту одређеног времена, места и специфичне традиције музичког стваралаштва” (Dobrota, 2014: 277). Немогуће је слушати музику и препознати њене изражајне карактеристике без асоцијација на различите људе, места и догађаје. Такве асоцијативне везе присутне су и у процесу дечјег музичког стваралаштва. И сам начин стварања музике у млађим разредима, усмено репродуковање и преношење, карактеристичан је управо за одређене културе и традиције.

5.2.2. Школа као агенс социјализације

У овом поглављу о школи говоримо као агенсу социјализације, с обзиром да смо се на остале њене функције осврнули у поглављима која се односе на наставу музичке културе. Школа, као један од главних агенаса социјализације ученика у процесу општег психофизичког развоја, непосредно утиче на дечје музичко стваралаштво јер на ученике преноси систем вредности, друштвене норме и културне образце, чији су утицаји већ истакнути. Дете школу посматра као друштвену заједницу која процес социјализације, започет у породици, наставља путем васпитања и образовања. Елементи школске, односно секундарне социјализације, бројни су, али за реализацију дечјег стваралаштва су посебно значајни:

- подстицање развоја и умешности (мотивација ученика),
- преношење информација и усмеравање на духовно наслеђе (али без усмеравања стваралачке инвенције),
- обезбеђивање повољне и подстицајне атмосфере потребне за стваралачки рад,
- индивидуални приступ ученику и прилагођавање захтева индивидуалним способностима,
- надзор у току стваралачког процеса и анализа радова (повратна информација) (Flere, 1976).

Група вршњака такође спада у секундарну групу агенаса социјализације, али је школа најпоузданији преносник основних друштвених вредности. Школа, као званична и најзначајнија васпитно-образовна институција, представља спону између очувања идентитета и индивидуализације и интеграције ученика у организован део друштва, неговањем оних својстава личности које имају значај и вредност у друштвеном животу. Потребно је, дакле, поред развијања музичких и стваралачких способности, систематско и организовано неговање и развијање одабраних општих својстава личности. Постављени циљеви савремене школе захтевају и одговарајућу методичку организацију васпитно-образовног рада. Пре свега, за дечје музичко изражавање и стварање значајан је процес индивидуализације и прилагођавања захтева и задатака индивидуалним потенцијалима и способностима ученика који се, без обзира на своју индивидуалност и идентитет, морају прилагодити групи вршњака, школским правилима (наставном програму) и постојећем друштвеном систему, тј. условима које намеће друштво. У традиционалној, али и савременој школи, васпитање је занемарено у односу на образовну компоненту, иако су обе подједнако важне за креативни развој личности. Успешност социјализације огледа се у могућности обједињавања свих параметара, искуства, културе, традиције и функција школе.

Школски програм би требало да развија све таленте ученика и да се заснива на увиду у способности ученика различитих узраста (Hargreaves at al., 2003), а осим тога, школским програмом су прописани и циљеви социјализације: стицање навика, социјалних ставова и потреба. Формално образовање, посебно у процесу евалуације рада и постигнућа ученика, требало би да обухвати шири спектар компетенција. Тренутно, школа првенствено развија математичку и лингвистичку интелигенцију (Kornhaber, Krechevsky & Gardner, 2011). Остале способности се развијају на други начин, у оквиру институција као што су породица, вршњаци, медији. Закључак је једноставан: друштву су данас потребније друге професије за које није потребна музичка интелигенција. С обзиром на свеукупни значај музичког образовања у друштвеном, културном и контексту интелектуалног развоја ученика, поменута чињеница не сме бити разлог недовољне заступљености предмета Музичка култура у основној школи или његовог маргинализованог места у општеобразовном систему. Услед смањивања броја часова и ревидирања садржаја нужно долази до запостављености одређених предметних подручја, међу којима је често и подручје дечјег музичког стваралаштва. У млађим разредима основне школе, управо стваралаштво пружа велики број могућности за интеграцију садржаја, корелацију

наставних предмета, комплексно естетско васпитање ученика и остваривање циљева социјализације. Школа би требало да буде подстицајна средина за ученика, у којој ће моћи да изрази своје потенцијале, осећања и потребе, друштвена средина у коју ће моћи да се integriше, развијајући позитивну слику о себи, осећање компетентности и самопоуздања.

5.2.3. Група вршњака

Група вршњака представља неформалну групу која нема устаљен број чланова, али је веома важна у формирању ставова и интересовања ученика, чиме се повећавају и њихова активност и успех у школи. Музичко образовање ученика у основној школи заснива се на њиховим потребама, могућностима, интересовањима, а основни циљ васпитно-образовног рада у музичкој области је стварање познавалаца музике који музику воле и разумеју. Кроз критички однос према музици и интерпретацији музичког дела изграђује се и естетски критеријум и утиче на културу друштвене заједнице којој појединац припада. Деци млађег школског узраста је важно да буду прихваћена од стране вршњака и ефикасна у социјалним интеракцијама. „Успешност у реализацији најважнијег развојног циља преадолесцентне групе (постизање прихваћености унутар вршњачке групе) могла би се изразити *сћаишусом који геише има у оквиру іруије вршњака*” (Petrović & Zotović, 2007: 435). Припадност групи је значајна за формирање личног идентитета. У превенцији и решавању проблема у интерперсоналним односима ученика требало би да подједнако учествују и породица и школа. „Адекватан рад са непопуларном децом је неопходан јер је низак степен прихваћености од стране вршњака, удружен са школским неуспехом, предуслов лоше социоемоционалне прилагођености и асоцијалног понашања” (Jevtić, 2016: 65). Деца коју вршњачка група не прихвата, имају најмањи степен емоционалне компетенције, веома значајне за испољавање музичког доживљаја кроз видове стваралаштва. Емоционални доживљај, музички доживљај и естетски доживљај су засебне категорије које се паралелно формирају и затим заједно пројектују на стваралачки процес.

С друге стране, дете прихваћено у групи вршњака је добро расположено, саосећајно, слободно и контролисано испољава позитивне емоције. Успешно препознаје емоције код других људи, што му обезбеђује даљу успешну интеракцију са околином и популарност у групи вршњака (Petrović & Zotović, 2007). О потешкоћама и разлозима који утичу на испољавање емоција тј. емоционалног доживљаја, било је речи у поглављу о културним обрасцима понашања. Резултати психолошких истраживања у

нашим условима (Petrović 2007; Petrović & Zotović, 2007) показују да деца емоције тешко изражавају речима и да се комуникација лакше остварује невербалним знацима. Емоције покренуте или интензивирание музиком могу се исказати кроз поједине видове дечјег музичког стваралаштва. Дете које има способност коришћења невербалних знакова за испољавање емоција, поседује и способност прилагођавања новим ситуацијама. Најчешће препознаје врсту емоционалног искуства код других, а вршњаци ће такво понашање, као и то дете, вредновати као врло пожељно у социјалним интеракцијама.

На значај вршњачке интеракције у социјалном и когнитивном развоју детета, указао је и истакнути психолог и аутор значајних теорија, Жан Пијаже (Piaget, 1960). Новија сазнања упућују на значајну „улогу емоција у остваривању успешних вршњачких односа и повезаност емоционалне и социјалне компетенције” (Plić, M., 2013: 25). Иако су значајни и остали интерперсонални односи, дете са вршњацима успоставља равноправан дијалог и симетрију у интеракцији јер су утицаји обострани и ниједан од њих није доминантан. Прихваћеност у вршњачкој групи и повољни социјални односи могу представљати социјалне изворе школских постигнућа уопште, али и фактор слободнијег испољавања музичког доживљаја који одређује квантитет и квалитет стваралачких радова. У поређењу са осталим социјално-психолошким чиниоцима, који су релевантни за музички развој и образовање ученика на предшколском и раношколском узрасту, а то су породица, као фактор примарне социјализације, и наставник, као фактор секундарне социјализације, вршњачка група највећи утицај у домену музике има на узрасту од 11. до 16. године (Bogunović, 2008: 70).

Музика, осим наведених и општепознатих функција, има значајну улогу у формирању идентитета младих и у одређивању њиховог статуса у групи вршњака и школи (Blacking, 2004: 10). Као социјални феномен, „музика има улогу у формирању идентитета и подстицању припадности одређеним социјалним групама у циљу побољшања квалитета развоја појединца” (Haas i Brandes, 2009; Punkanen, Eerola & Erkkila, 2011, према Jeremić et al., 2015: 173). Иако дечји радови у области музичког стваралаштва имају заједничке карактеристике које су одраз заједничких културних одлика, традиције, искуства, сваки од њих задржава своју идентичност. У том смислу су ученицима важни подршка и разумевање вршњачке групе, како би свако од њих могао да очува и негује јединствени стваралачки израз. Улога вршњачке групе не завршава се током процеса „компоновања”, већ је значајна и у фази евалуације дечјих

продуката. Нови приступи процењивању дечјих радова у музичком стваралаштву подразумевају учешће деце у вредновању радова, вредновање значења из дечје перспективе и искуства (Barrett, 2003; Stauffer, 2003; Burnard 2000, 2006), односно вршњачку процену музичко-стваралачких радова (Hickey & Lipscomb, 2006). Из тог разлога поново истичемо значај заједничке анализе стваралачких радова на часу Музичке културе, не само ради добијања повратне информације која ће ученицима помоћи да заокруже и заврше своје „музичко дело”, већ у циљу подстицања креативног, слободног музичког изражавања и охрабривања за стварање нових музичких идеја и комбинација.

6. ИНТЕРАКЦИЈА У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Важност социјалног контекста за реализацију дечјег музичког стваралаштва, на коју указују бројни аутори (Vigotski, 1978; Greene, 1995; Webster, 2002; Kaschub, 2009; Veloso & Carvalho, 2012; Barton, 2018) и коју смо у претходном поглављу описали, подстакла нас је на проучавање интеракције у настави музичке културе са теоријског аспекта, а затим и на емпиријско истраживање могућности и ефеката примене интерактивног приступа у области дечјег музичког стваралаштва. Заједничка обележја дечјег музичког стваралаштва и интерактивног приступа дефинисаног у даљем тексту, пресудно су утицали на избор теме ове докторске дисертације.

У овом поглављу, на основу до сада представљене литературе, посебно су објашњени појмови интеракције у настави, затим интеракције у настави музичке културе, и у оквиру посебних потпоглавља, улога социјалне интеракције у процесу сазнавања и учења и интерактивни приступ у дечјем музичком стваралаштву. Желимо, међутим, да нагласимо, да уз уважавање еминентних аутора у свету и њиховог залагања да дају допринос унапређењу науке и образовања, у проучавању интеракције у настави музичке културе и подручју стваралашта, остајемо у референтним оквирима образовног процеса у Србији. Као што ће се у даљем тексту видети и препознати, појам и дефиниција интеракције у настави су у тој мери комплексни због бројних међусобно повезаних и условљених карактеристика, да се из тог разлога, поједине карактеристике описују и делимично понављају у свим наведеним поглављима.

Интеракција се уводи у наставу (креативном) применом интерактивних и кооперативних облика учења (Ђорђевић, V., 2007; Ivić et al., 2001), у чијем су фокусу

вештине и способности учења, промена улога у учењу, комуникација, сарадња у групи и заједничке активности свих учесника у подстицајној педагошкој атмосфери (Banjanin, 1997; Vrdoljak, Banjanin & Pikula, 2010). Интерактивна настава се сматра иновативним моделом наставе који подразумева активно учешће ученика у наставним активностима, њихову сарадњу и позитивну међузависност, развијање социјалних компетенција и стварање повољне емоционалне климе у којој ће индивидуалне разлике ученика бити препознате и подржане. Интерактивни приступ резултира позитивним „променама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији” (Ђорђевић, V., 2007: 90). Важан сегмент интерактивног приступа је и двосмерна комуникација у настави у којој је ученик активни учесник чије се идеје и предлози, уколико су смислени и аргументовани, уважавају и разматрају. Активно и стваралачко ангажовање ученика у настави и њихове стваралачке способности, као што истиче Јован Ђорђевић (Ђорђевић, J., 2004), подстичу се синхронизованом корелацијом садржаја, метода и активности. Савремена концепција наставе подразумева комплексније дефинисање и сагледавање предметних подручја и већи степен корелације између програмских садржаја. Осим тога, школа се суочава и са другим изазовима савременог друштва чији се захтеви односе на промену улоге ученика и учитеља, иновирање садржаја, исходе учења, релевантност и применљивост знања и прилагођавање метода и облика рада индивидуалним способностима ученика. Дидактичко-методичко моделовање васпитно-образовног рада обухвата низ сложених и повезаних активности учитеља и васпитаника. Крајњи циљ извођења васпитно-образовних активности, почев од планирања, артикулације садржаја и реализације наставе, јесте стварање повољних околности које обезбеђују учење и поучавање у интеракцијском процесу. Иако се улога наставника евидентно мења у савременом наставном контексту, његов допринос се огледа у креативном приступу избору и моделовању наставних садржаја, посматрању активности појединца и праћењу његовог развоја и напредовања. Из наведених разлога, интерактиван однос наставника и ученика је предуслов успешне реализације наставе, а заснива се на активностима наставника и ученика и њиховом конструктивном дијалогу.

Активности наставника не подразумевају само постављање задатака и проблемске ситуације, већ и сарадњу са ученицима који добијају повратну информацију о својим радовима и својим постигнућима у току процеса усвајања или примене знања. Такав приступ у настави музичке културе омогућава корекцију и усмеравање тока развоја њихових стваралачких и музичких способности, а крајњи

исход представља оспособљеност ученика за самосталну примену стечених знања, функционално повезивање теоријских садржаја са музичким примерима и формирање креативне личности. Због специфичности у погледу садржаја, могућности тематског планирања и повезивања различитих предметних подручја, музичка настава представља посебан вид педагошке комуникације и интеракције. Интеракцију у настави музичке културе је могуће остварити не само на релацији учитељ-ученик већ и кроз рефлексију наставних садржаја на индивидуални музички доживљај ученика у свим наставним областима, а нарочито у процесу дечјег музичког стваралаштва. Основна функција овог облика (социјалне) интеракције је учење. „Дакле, не може се схватити природа педагошке интеракције ако се најпре не познаје *природа учења, природа школског учења*, као и личност и улога главних актера, педагошког радника и ученика” (Milovanović, 2010: 62). Активност ученика, као главни циљ наставе, условљена је степеном интеракцијске повезаности између свих учесника у педагошком раду (Isto, 2010). У настави музичке културе интеракција обухвата низ подстицајних педагошких поступака – замену улога наставника и ученика у наставном процесу, индивидуализацију наставе, стварање повољне климе за слободно изражавање музичког доживљаја и симултано развијање музичких способности ученика и дивергентног (стваралачког) учења. Међутим, развој стваралачког мишљења ученика се одвија и у оквиру других области и циљ савременог образовања је буђење свести да се стваралачко учење не мора ограничавати на наставу уметничких предмета. Стваралачке способности ученика могу доћи до изражаја у свим новим задацима без обзира на то о ком предмету је реч, уколико се од ученика тражи да на аутентичан начин представи своја размишљања и решења. Неговање стваралачког мишљења зависи од „инвенције и способности наставника да анимира ученике у наставном процесу, да им поставља такве задатке – проблем задатке, које ће моћи решавати само путем стваралачког мишљења” (Jukić, 2001: 26). Код ученика се на тај начин развија оригиналност, флексибилност, флуентност, радозналост, самосталност и друге карактеристике стваралачког мишљења.

Интеракција на часу Музичке културе, као облик савремене организација наставе, заснива се на међузависности садржаја и свих учесника у наставном процесу. Комбиновање различитих метода и области рада у настави музичке културе, уз сарадњу ученика, неопходан је поступак у остваривању циљева савремене/интерактивне наставе. Једини могући начин да се сараднички однос повољно одрази на развој способности и компетенције ученика јесте да се доживљајни

приступ на комплементаран начин комбинује са осталим приступима. У подручју музичког образовања комбиновање два приступа у изучавању вршњачке интеракције, као специфичне форме учења и средства когнитивног развоја, готово је неизбежно (Stepanović, 2010). Примену различитих приступа, као што су доживљајни и интегративни приступ, намеће и заједничка интеграција циљева, активности и садржаја, битан предуслов за остваривање интеракције у настави. Интегративним приступом не занемарује се улога доживљаја, искуства и сарадње у конципирању наставе, што је посебно важно за предмет Музичка култура. „Интегративни приступ учењу наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава целовит развој ученика, не усредсређује се на издвојене, углавном когнитивне аспекте” (Buljubašić-Kuzmanović, 2007: 148). Могућности за интегрисану наставу су значајно повољније у разредној настави, али најчешће недовољно искоришћене. Интеграцијом се подстичу различите мисаоне и креативно-стваралачке активности ученика, јер се у средишту интегративног учења налази програм усмерен према ученику, а не програм усмерен према предмету и програмским садржајима (Zdravković, V., 2017). Основно методичко начело је заједничка активност учитеља и ученика, односно заједничко обликовање активности; когнитивни и емоционални аспекти се међусобно приближавају, а теоријска знања и њихова практична примена доживљавају се целовито. Учење је, под таквим околостима, заједнички двосмерни процес, у коме активности/интеракције усмеравају и учитељ и ученици (Buljubašić-Kuzmanović, 2007), а ученици учествују чак и у процесу формативног оцењивања својих постигнућа током самог процеса усвајања знања (Miloradović, 2019).

У остваривању интеракције која нас води ка процесу сазнавања, настава музичке културе мора ученицима пружити емоционални доживљај, „јер сва теоријска знања морају се најпре доживети у композицијама које ученици певају и слушају” (Jeremić et al., 2015: 173), што истовремено представља и специфичан задатак и изазов за учитеља. Учитељ и ученик су партнери у педагошкој комуникацији и афективној интеракцији, чије су улоге промењене и проширене. Учитељ поставља питања, али и одговара на питања ученика, прихвата негативне реакције ученика и његове грешке у реализацији појединих задатака/активности, подстиче ученике да самостално уочавају, мисле и закључују, да слободно истражују и коментаришу, а задаци које поставља ученику произилазе из претходних активности на часу и њихових музичких предиспозиција.

6.1. Социјална интеракција у функцији учења

У релевантној литератури (Turner, 1988; Pere-Klermon, 2004; Newman, Olle & Bradley, 2012; Hurst, Wallace & Nixon, 2013) која се бави аспектима и улогом интеракције у настави, општеприхваћен је појам социјалне интеракције. У поређењу са општим појмом интеракције, који је заступљен код одређеног броја аутора (Kansanen, 2003; Ulan, 2017; Sari, 2018), социјална интеракција прецизније осликава суштину овог процеса у контексту учења и васпитно-образовног рада. Учење и развој деце млађег узраста одвијају се под утицајем социјалне средине, кроз различите начине социјалних размена у које су укључена. Условљени су различитом природом социјалних размена и интеракција, али и различитом природом менталне структуре индивидуе. Интеракција у виду разговора, дискусије и осталих видова сарадње уводи ученика у мисаоне процесе који без тога не би били покренути. Због значајне улоге социјалних фактора у процесу учења, који превазилазе оквире педагошког приступа и педагошке интеракције, у овом поглављу користитимо термин социјална интеракција, сматрајући га адекватнијим за проучавање интерактивног приступа у контексту нашег рада. Улогу социјалне интеракције смо разматрали са два основна аспекта, у односу учитеља и ученика, и са аспекта вршњачких односа и сарадње. Под социјалном интеракцијом у ширем смислу може се сматрати и сарадња учитеља са осталим колегама, стручним сарадницима, родитељима, осталим школама, наставничким факултетима и локалном заједницом, затим примена знања стечених у школској пракси (рефлексија знања примењених у пракси постаје теоријска основа за нова сазнања), прилагођавање наставе конкретним условима у којима учитељ ради, као и резултатима најновијих истраживања у које такође могу бити укључени у својству испитаника или реализатора истраживања. Интерактивним приступом подиже се когнитивни ниво обраде мисаоних садржаја, а тај виши ниво би се у подручју стваралаштва могао одредити као повезивање различитих елемената у властитим радовима ученика и уочавање карактеристика и сличности у радовима других ученика.

Посебан проблем у контексту социјалне интеракције у области музичког стваралаштва ученика односи се на дефинисање улоге наставника који у том процесу неминовно учествује. Постоје два разлога. Прво, за наставника је важно да прецизно одреди границу између подстицања доживљаја и контроле активности која би ограничила могућности ученика. Други разлог је дефинисање видова конструктивне улоге наставника у одељењу у подручју музичке наставе и стваралаштва, пошто се у

литератури већина аутора бави вођењем процеса учења у природним наукама, односно врстама дискурзивних вештина које су важне за изучавање науке: посматрање, описивање, закључивање о узроцима и последицама, постављање хипотеза, сумирање резултата итд. (Rojas-Drummond & Mercer, 2003). У литератури се за врсту интеракције између ученика и наставника у коме ученик има активну улогу у дијалогу кроз који је дечје мишљење развија потпомогнуто од стране наставника, појављује и појам ”дијалошко учење” (Alexander, 2007). Према поменутиим концептима наставникова интервенција треба да нагласи надгледање и упућивање, а не контролу (Howe, Davidson, Moore & Sloboda, 1995), што је за музичко стваралаштво најзначајнији приступ. Аутори Мортимер и Скот (Mortimer & Scott, 2003) наглашавају да квалитет наставе не зависи само од избора праве наставне стратегије, већ и од њихових различитих комбинација које могу функционисати комплементарно. Дијалог наставника са децом има две основне димензије: прво, интерактивна-неинтерактивна димензија, односно мера до које су учитељ и ученици активно укључени у дијалог, и друго, дијалошко-ауторитативна димензија – мера до које наставникове и ученичке идеје утичу на правац и садржај разговора, и самим тим на даљи процес учења у одељењу.

Једна од функција основне школе је да подстакне развој свих ученика, да сва деца стекну основна знања и вештине, узимајући у обзир све чиниоце дететовог развоја, укључујући и социјалну интеракцију (Pere-Klermon, 2004: 266). Према ауторки Пере-Клермон постоје два централна проблема када је у питању изграђивање нових компетенција ученика: то су улога учитеља у конструкцији способности и специфичност објекта/садржаја са којим је дете у интеракцији (Isto, 2004: 305). Из угла нашег истраживања, покушаћемо да наведене проблеме расветлимо у контексту дечјег музичког стваралаштва.

Анализа интеракција у наставном процесу обухвата сагледавање ефеката улоге учитеља (особа која је ауторитет, надређена, претпостављена), природног окружења (без контролисаних експерименталних услова) и међусобног односа између учитеља и ученика. Позивајући се на истраживања групе италијанских психопедагога (Cecchini, Topucci et al., 1972) који препоручују да се промени структура комуникације између учитеља и ученика у одељењу и успостави низ различитих интеракција међу ученицима, ауторка Пере-Клермон сматра да овакав педагошки приступ „обезбеђује услове у којима дете може да се искаже, дакле, да ствара, истражује, конструише и долази у додир са гледиштима другачијим од његових” (Pere-Klermon, 2004: 23). Учитељ би у том приступу, који се може се применити и у области дечјег музичког

стваралаштва, имао улогу да поставља задатке који мотивишу ученике и одговарају њиховим интересовањима. Ове идеје и полазишта налазимо у теоријама Пијажеа (1958-1960), чији теоријски правац ставља у први план сопствену активност детета као кључни фактор у његовом сазнајном развоју и истиче улогу бројних социјалних интеракција међу децом која је често занемарена, као и њихову предност у односу на асиметричну интеракцију између наставника и ученика. У истом контексту, и успешност стваралачких активности, попут осталих школских постигнућа ученика, може у великој мери зависити од конструкције знања, унутрашње мотивације ученика, комуникације и интеракције међу ученицима и интеракције на релацији учитељ-ученик, односно постојања сарадње и квалитета сарадничког односа који има пресудну улогу у сазнајном процесу. Идеје Пијажеа (1970) изучавају и савремени аутори Вулфорк, Хјуз, Волкап (Vulfork et al., 2014a), који се слажу да би ученици без социјалне трансмисије, када не би учили од других, морали да изнова уче и откривају знање које им је већ доступно у културолошком окружењу.

Интеракција са вршњацима има неколико значења: омогућава нам да сагледамо социјалне услове који повољно (или неповољно¹²) утичу на дете у једној фази вршњачке интеракције; у току интеракције са другом децом ослобађа се треме, страха од реакције учитеља, слободније се изражава (Pere-Klermon, 2004). Проучавање социјалних интеракција међу децом има две основне димензије: то су вршњачка интеракција и специфичности објеката/садржаја који су предмет интеракција између детета и учитеља. У току стваралачких активности, иако је наизглед остварена интеракција између учитеља и сваког детета појединачно, други модел интеракције (интеракција међу децом) остварен је слушањем одговора других ученика који утичу на конструкцију њихових одговора – музичких решења. „Поред великог броја понуђених могућности да буде самосталан и исказе свој идентитет и индивидуалност, ученик своје потребе и захтеве треба да усклади са захтевима других који се налазе у његовом социјалном окружењу, као и да прихвати одговорност за сопствене резултате које постиже у учењу и целокупном развоју” (Vukićević, 2007: 238).

У оквиру конструктивистичког приступа проблем вршњачке интеракције посматрао се са различитих аспеката и тежиште се полако помера од когнитивних

¹² Савремени услови отварају и низ актуелних питања у вези са великим социјалним разликама између ученика, промењеним системом вредности и неприхватањем тих разлика од стране ученика који су у повољнијим условима.

ефеката интеракције ка истраживању социјалног контекста у којем се интеракција одвија (Petrović, V., 2015). „Уочено је да је у вршњачким интеракцијама важно да је један актер компетентнији, тј. да постоји одређена асиметричност у погледу когнитивних компетенција вршњака” (Jovanović & Baucal, 2007: 193). Ток и ефекте интеракције одређују и усмеравају учесници дијалога/интеракције, садржај и контекст проблема, као и начин на који компетентнији учесник води процес решавања проблема (Буђевас, 2013). У оквиру заједничких активности могу настати и нова знања и способности, које учесници у интеракцији пре размене информација нису поседовали (Јошић, Буђевас & Baucal, 2012). Претходно цитирани аутори на сличан начин дефинишу значајне компоненте вршњачке интеракције. „Као релевантни аспекти вршњачке интеракције издвојене су следеће димензије: манифестовање социокогнитивног конфликта, давање објашњења партнеру, постављање питања један другом, „аха доживљај” код испитаника нижих компетенција” (Petrović, V., 2015 : 79). У подручју стваралаштва интеракција између вршњака/ученика не остварује се непосредном сарадњом, радом у пару или групи, јер је сваки музички доживљај индивидуалан, већ се односи на рефлексију њихових осмишљених музичких целина, а које су продукт различитих интеракција: музичког искуства ван школе – стеченог у породици, социјалног статуса ученика, који усмерава начин испољавања стваралачких потенцијала, врста задатка – облик стваралачке активности, активности учесника у интеракцији и др. Притом, увек ће ученици нижих компетенција бити подложни утицају „бољих”, креативнијих ученика. Социјална интеракција, у том контексту, може допринети смањивању разлика које постоје између ученика.

Иако је значајна и за остала подручја сазнања у настави, социо-емоционална атмосфера, као одредница интеракције у настави, посебно је важна за исходе стваралаштва, у подручју где нема егзактне прецизности и процес учења није само мисаона активност, већ и емоционални чин. Посматрано из другог угла, то може бити и предност за наставника у контексту подстицања ученика на слободно изражавање јер нема погрешних одговора. Као и у другим наставним ситуацијама, када се од ученика очекују различита решења, и у подручју стваралаштва „неопходно је изричито и експлицитно увести посебне поступке изазивања и подупирања ових активности – давање инструкција, одговарајућих примера или моделовање” (Petrović, V., 2015: 95), али искључиво приликом постављања задатка и након њихових одговора, како би се ученицима обезбедила могућност *слободної* музичког изражавања.

6.2. Примена интерактивног приступа у дечјем музичком стваралаштву

У контексту музичког образовања интеракција се појавила новије време, у 21. веку (Webster, 2002), у оквиру испитивања креативног мишљења деце у музици. Аутори који се овом проблематиком баве (Webster, 2002, 2009; Burnard, 2000, 2002; Stephens, 2003; Wiggins, 2003) сагласни су да је потребно много рада на унапређивању подручја музичког стваралаштва. Памела Бернард (Burnard, 2000) истиче важност разумевања стваралачког процеса у реалној наставној ситуацији и закључује да је потребно више тестирања теоријских поставки у области дечјег музичког стваралаштва (Burnard, 2006). Вигинс (Wiggins, 2003) је у оквиру своје концепције за разумевање стваралачког процеса пажљиво осмислила интеракцију наставника и ученика, која наглашава значај подстицајне средине, разумевања културе, захтева наставног програма и разумевање специфичности и проблема стваралачког процеса. Сматрамо да је у нашим условима интеракција у настави углавном проучавана у контексту других области и предмета (Knežević-Florić, 2006; Buđevac, 2013; Branković & Skopljak, 2014; Jošić, 2017), због чега смо, на основу емпиријских налаза у другим подручјима, покушали да са теоријског аспекта укажемо на могућности примене интерактивног приступа у дечјем музичком стваралаштву.

Због емоционалне и социјалне компоненте, и наглашених васпитних аспеката, интеракција у настави, или чешће коришћена синтагма „интерактивно учење”, посебно је погодна за стваралачко подручје у настави музичке културе. Применом интерактивног приступа, ученици уче да пажљиво слушају друге, „да емпатички реагују и развијају стваралачку слободу у изношењу властитих мисли, осећаја и доживљаја” (Branković & Skopljak, 2014: 242). У области дечјег музичког стваралаштва интерактивни однос између самих ученика остварује се преко међусобних утицаја њихових радова, нарочито приликом усменог репродуковања. Усмено репродуковање осмишљених мотива, мелодија, које се препоручује у млађим разредима, обезбеђује слободнији и оригиналнији израз ученика, при чему су неизбежни утицаји радова других ученика које су чули на том часу, а продукти тако реализованих часова су у већој мери производ интеракције. Успешна реализација дечјег музичког стваралаштва, осим методичке организације и адекватних методских поступака у раду, резултат је двосмерне комуникације и квалитетног комуникацијског односа учитеља и ученика, у којој учитељ својим педагошким интервенцијама подстиче и мотивише ученике,

уважава њихова „музичка решења”, заједно са њима врши избор/анализу радова и на тај начин подстиче учешће ученика у коначном обликовању мотива/мелодије/песме. Повратна информација коју ученици добијају један је од кључних фактора у раду на реализацији дечјег музичког стваралаштва. Ученици би, током процеса стварања, требало да добију савет како да унапреде свој рад и, у том случају, повратна информација је прикладан елемент мотивисања ученика за даљи развој, а даје му и осећај сопствене ефикасности и вредности (Penca Palčić, 2008).

Пре анализе различитих теоријских концепција о учењу и интеракцији у настави, требало би се поново осврнути на развојне карактеристике ученика; на узрасту млађих разреда основне школе деца воле фантазију и игру и оне представљају вид стимулације њихових когнитивних способности, физичког и социјалног развоја. Њихова спонтано настала искуства су необрађени материјал који се, менталним манипулисањем, разменом мишљења и искуства са вршњацима, добијањем повратних информација од учитеља, кроз комуникацију са другима, може преобразити у активно искуство на коме се темељи развој способности мишљења (Vulfork et al., 2014a: 117).

Иако је интеракција у настави одлика савременог образовног процеса, њена полазишта су у хуманистичком и феноменолошком приступу Абрахама Маслоу (Abraham Maslow) и Карла Роџерса (Carl Rogers) (Mikanović, 2015). Утемељивачи хуманистичког и феноменолошког теоријског приступа настави и учењу, заступају ставове који су за стваралачко подручје прихватљивији у односу на бихејвиористичко учење које пренаглашава мерљиве резултате наставе. Најиистакнутији поборник феноменолошког приступа, Гиј Лефрансоа (Guy Lefrancois, 1951, према Vilotijević, 2008) подвлачи значај отворене комуникације јер је сваки ученик индивидуа за себе, као и учитељ који такође има свој идентитет и аутономију, а свој рад са децом усмерава према њиховим интересовањима. Наглашена је емоционална компонента, улога искуства сваког поједница, формирање личности и способности на основу непосредног доживљаја насталих у интеракцији и комуникацији са другима. Исте садржаје и активности два различита ученика не доживљавају на исти начин. Наведена карактеристика наставе се може уочити и у области дечјег стваралаштва у настави музичке културе – применом истих метода, задавањем истог задатка у области стваралаштва, подстичемо различите активности ученика и добијамо различите продукте њиховог стваралачког рада. Креативни развој ученика је могућ само ако се његови урођени креативни или стваралачки потенцијали развијају у складу са његовом природом, и једино уважавањем његових музичких идеја можемо утицати на његов

развој. Узимајући у обзир специфичност стваралаштва у настави музичке културе, у које није увек могуће имплементирати савремену образовну технологију, применити савремене дидактичке системе, од великог је значаја Роџерсова теорија, према којој Лефрансоа (1951) истиче да феноменолошки приступ не мора увек бити у сукобу са традиционалним и да је могуће остварити ненаметнуту комуникацију, емоционални развој детета и у оквиру традиционалне наставе (Vilotijević, 2008). Хуманистички приступ више наглашава важност осећања и мишљења у односу на стицање знања, водећи рачуна о социјалним аспектима и социјалном и личном развоју ученика, посматрајући ученика/васпитаника истовремено и као индивидуално и као социјално биће (Mikanović, 2015). Основни захтеви хуманистичких теоретичара готово дословно се могу применити у области дечјег музичког стваралаштва, и то су: поштовање осећања и личности ученика (нпр. осећај стида и несигурности), развој емоција и формирање личних вредности, субјекатска позиција ученика, који треба да буде у средишту наставних активности, испољавање креативности у складу са сопственом природом, уважавање ученикових могућности, способности, интересовања, учење путем открића (кроз анализу стваралачких радова), отворена комуникација, развијање социјалне интеракције са околином (Branković & Skopljak, 2014).

Да би учење било смислено, настава би требало да се одвија у виду сталне интеракције наставника и ученика (Ivić, 1997). Мисаони напор ученика је већи када он настоји да самостално открије узрочно-последичне везе између појмова и/или музичких елемената (учење откривањем); интеракција између наставника и ученика је у тим околностима интензивнија (наставник подстиче, слуша, даје повратну информацију) него када ученик добија готова знања. У ученику као појединцу већ постоји интеракција његових музичких, стваралачких и креативних способности, на пример, интеракција између чула слуха и емоционалног расположења у току слушања музике, односно интеракција која подразумева међуутицај различитих чулних утисака и сазнања (Janковић, 2016). Музичко дело такође може чинити скуп интеракција између музичких елемената, али та врста интеракције заснована на повезивању и мешању чулних доживаја, није довољна. Учење је у свим областима, па тако и у стваралаштву, социјална активност, односно социјални контекст и интеракција са другима су битне конституенте учења (Mikanović, 2015). Интеракција треба да буде таква да се створи радна и опуштена атмосфера која покреће на активност, мисаону и стваралачку. Настава би требало да буде усмерена ка мотивацији ученика, побуђивању пажње, да пружи помоћ ученику у процесу сазнавања и омогући трансфер знања из других

сродних области у музичко подручје. То значи да је важан квалитет интеракцијског односа, који се не своди на обичну размену питања и одговора. Наставникова улога је наглашенија и то је оправдано у млађим разредима основне школе, као што је описано у претходном поглављу о социјализацији. Важно је да размена постоји, да је активност наставника усмерена на обликовање подстицајне наставне ситуације, да ученик није пасиван учесник у процесу учења, већ да је, без обзира на смернице и упутства наставника, подстакнут на учење и креирање сопствених идеја активирањем когнитивних способности (Zdravković, D., 2018). „Сваки конкретан поступак који има за циљ да активира и укључи слушаоца, да изазове његову реакцију, да га ангажује” представља интерактивни поступак у оквиру одређеног интерактивног метода/модела учења (Milovanović, 2010: 147). Један од интерактивних поступака који наводи Миловановић јесте *ланчање* и он се у односу на своје различите функције – допуњавање, решавање задатака, исправљање и додавање може применити у дечјем музичком стваралаштву. Наведене функције/задаци представљају начине рада који се у области стваралаштва користе за допуњавање постојећих мелодијских или ритмичких целина у виду музичких допуњаљки, осмишљавање почетног мелодијско-ритмичког мотива који други ученик наставља, кориговање радова и додавање одређеног музичког материјала.

У фокусу рада на осавремењивању дечјег музичког стваралаштва је ученик, његове потребе, могућности и развој, и сам процес стварања, који учитељ пажљиво надгледа, прати и подстиче. Иако су нам дечји стваралачки производи мање важни од сагледавања самог процеса стварања, њихово проучавање нам пружа смернице и импликације за даљи рад и иновирање педагошких стратегија. Најчешће коришћен инструмент за посматрање и евалуацију активности ученика и учитеља у наставном процесу јесте Фландерсов протокол за посматрање часова, употребљен и у истраживању Јасмине Шефер (2008), које нам је у извесној мери било полазиште у осмишљавању проблема истраживања, експерименталног програма и методологије рада. Фландерс (Flanders, 1970) је наставникову активност поделио на директан утицај кроз давање упутстава, излагање сопственог мишљења и ставова и усмеравање ученика, и индиректан утицај, много значајнији за област стваралаштва, када наставник прихвата осећања ученика, охрабрује га, прихвата и развија његове идеје, поставља питања, подстиче иницијативу и слободну активност и изражавање. Сматрајући да његов систем категорија за анализу интеракције у настави не одговара у потпуности природи дечјег музичког стваралаштва које смо проучавали, за анализу

интеракције на експерименталним часовима користили смо модел секвенцијалне анализе.

На основу свих изнетих ставова и чињеница, можемо извести следећи закључак. За стваралачко изражавање, појединим ученицима не само да су подршка и подстицај потребни већ су и неопходни. У том смислу су значајне идеје Виготског, који је веровао да је когнитивни развој детета обликован кроз социјалну интеракцију са компетентнијим особама из културолошког окружења (Stipanović, 2010) и да је помоћ вршњака и учитеља подршка њиховом развоју која води ка разумевању и самосталности. Помоћ учитеља у области музичког стваралаштва код видова који се реализују писменим путем (састављање мелодије од понуђених мотива и варирање) може се описати кроз следеће кораке: давање инструкција пре стваралачког чина, охрабривање ученика у току процеса стварања, давање повратне инфомације и кориговање првобитних радова уколико ученик то жели. При вокалном репродуковању музичких мотива, слушање других ученика и објашњења учитеља која су намењена другим ученицима, представљају прилику да ученик, путем таквог облика сарадње, добије нову идеју и развија своје стваралачке способности.

Осим најзаступљенијих и најспецифичнијих начина стваралачког изражавања ученика у настави, које смо у претходним поглављима ове дисертације/студије описали, стваралачки израз и унутрашњи доживљај је могуће испољити и кроз бројне друге, комбиноване и разнолике видове дечјег музичког стваралаштва.

7. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Када је област дечјег музичког стваралаштва у питању, а на основу нама доступне и познате литературе, нема много емпиријских истраживања и података. О реализацији се говори у контексту испитивања креативности и креативног мишљења у дечјим музичко-стваралачким радовима (Webster, 2002; Hickey & Lipscomb, 2006; Burnard, 2006) или искључиво са методичког аспекта без уважавања осталих фактора (Svalina, 2013, Randles & Sullivan, 2013, Bačlija-Sušić & Sućeska-Ligutić, 2017). Други аспект проблема у прегледу и проучавању досадашњих истраживања је узраст ученика који представљају узорак истраживања јер су испитаници углавном ученици старијих разреда (Kaschub, 1999; Vidulin-Orbanić, 2007), средњих школа (Hickey & Lipscomb, 2006; Kokotsaki & Newton, 2015), професионални музичари (Berkowitz and Ansari, 2008,

Diedrich et al., 2018, Huovinen, 2021), учесници у музичким пројектима (Burnard, 2002, 2006; Hickey & Lipscomb, 2006; Veloso & Carvalho, 2012), ученици музичких школа (Svalina, 2013; Ваčлија-Sušić & Sućeska-Ligutić, 2017), док су испитивања у оквиру наставе музичке културе у млађим разредима основне школе врло ретка. Емпиријско истраживање поменутог проблема требало би да обухвати низ поступака, од којих су основни: тестирање ученика ради утврђивања нивоа њихових музичких и стваралачких способности, континуирано праћење њиховог развоја, реализацију појединих (одабраних) видова стваралаштва и свеобухватну квантитативно-квалитативну анализу дечјих радова. Наглашавамо да мали број емпиријских истраживања и теоријских радова не умањује њихову вредност и допринос унапређењу дечјег музичког стваралаштва. Напротив, налази наведених аутора, поменутих у различитим контекстима у свим претходним поглављима, представљали су темеље и методолошке смернице у конципирању нашег истраживања. Навешћемо нама познате податке о досадашњим истраживањима у области дечјег музичког стваралаштва, са напоменом да су подаци систематизовани и груписани на следећи начин: прво су приказана истраживања која се односе на предшколски узраст деце, затим истраживања и теоријске расправе о повезаности стваралачких потенцијала и креативности, и на крају, истраживања музичког стваралаштва ученика школског узраста. Због природе стваралаштва којој су ригидност, строга правила и категоризација неприхватљиви, поједина истраживања се налазе на граници ових подела.

Најзначајна истраживања у области дечјег музичког стваралаштва, према мишљењу бројних аутора (Mirković-Radoš, 1996; Kratus, 1989; Burnard, 2000; Leman et al., 2012; Anderson, 2022), представљају истраживања аутора Кејт Свонвик и Џун Тилман (Keith Swanwick & June Boyce-Tillman), реализована 1986. године у Великој Британији. Њихов рад је други најцитиранији рад у историји научног часописа *British Journal of Music Education* (Boyce-Tillman & Anderson, 2022). Закључци до којих су дошли проучавањем дечјих „композиција” представљају основу за даља истраживања ове области и у садашњем тренутку. Аутори Свонвик и Тилман су на основу анализе музичко-креативних производа деце различитог узраста одредили три степена стваралачког процеса у свом „спиралном моделу”. Фазе су одређене према развојним фазама Пијажеа. Осим у подручју стваралаштва, модел има важну улогу у свеукупном музичком развоју деце (Anderson, 2022). Прва фаза развоја траје до четврте године и представља инструментално и вокално експериментисање различитим звуковима, јер то деци причињава задовољство и радост. Други степен, од четврте до девете године,

јесте фаза имитације са имагинативним покушајима да музиком дочара свет око себе. На трећем нивоу, после 10. године, испољавају се прве маштовите и креативне музичке творевине. У складу са овим моделом и налазима за одређени узраст, а с обзиром на узраст испитаника (10 година), у нашем истраживању нисмо се бавили испитивањем креативности у дечјем стваралачким радовима.

Рана истраживања норвешког музичког педагога Бјерквола (1985) у области музичког стваралаштва деце предшколског узраста показала су да она у стваралачком изражавању користе музичке формуле у оквиру образаца дечје културе и да „једна формула може да се употреби у различитим значењима” (Bjerkvol, 2005: 99). Анализе дечјих стваралачких радова „јасно показују да су различите употребе музичких формула у функцији социјалног развоја дечјих група” (Isto, 2005: 100) На пример, мелодијски мотиви *сол ла сол ми*, без обзира што звуче исто, могу имати више значења, као што су провокација, наратија, дескрипција и зачикивање. Мала и велика терца наниже такође имају вишеструко значење, али је примарна функција, посебно велика терца наниже, дозивање. Могу се употребити и у дескриптивном или наротивном значењу, али је значење формуле увек условљено социјалним контекстом, односно дечјом културом.

Новије истраживање о могућностима подстицања и обогаћивања музичког доживљаја и стваралаштва деце узраста од треће до четврте године спроведено је у Хрватској у периоду од 2013. до 2015. године (Bačlija-Sušić & Fišer, 2016). Аутори и реализатори овог акционог истраживања Блаженка Бачлија Сушић и Николина Фишер (2016) испитивали су који елементи и садржаји традиционалног музичког стваралаштва у највећој мери подстичу интересовања деце за музичким активностима, стваралачку машту, слободу, музичку фантазију и креативно изражавање звуком и покретом. У првој фази истраживања формиран је Етно кутак, са бројним традиционалним инструментима направљеним од биљака и плодова, инструментима из окружења, сачуваних од предака на селу или купљеним инструментима, након чега су деца са радошћу и усхићењем упознавала облик и текстуру (њима) нових инструмената и ослушкивала звукове који производе. Кроз спонтане активности истраживања и стварања звукова, настале су кратке импровизације на инструментима. Њихове стваралачке активности су постепено допуњене и подстакнуте традиционалним садржајима, од којих су деци посебно занимљиве и омиљене биле бројалице. Свирањем на инструментима, извођењем традиционалних бројалица и игара са певањем, спонтано је дошло до подстицања дечјег музичког стваралаштва путем

синкретичког израза – кроз свирање, певање и плес. Током друге године истраживања, у складу са дечјим интересовањима, жељама и могућностима, интензивирао је рад на подстицању и развијању дечјег музичког стваралаштва. Акцент је био на употреби традиционалних бројалица у стваралачким активностима деце, са задатком мењања постојећих речи. Захтеви су постепено проширени на област дечјих песама, у којима су деца приликом певања варијирала мелодију, ритам и текст у одређеном делу песме, док су уз други, непромењен део, изводила плес или свирала на инструментима. Резултати истраживања су показали да је упознавање различитих облика традиционалног стваралаштва (инструментата, тапшалица, бројалица, дечјих игара са певањем и дечјих песама) спонтано довело до подстицања дечјег слободног стваралачког израза у виду ритмичко-мелодијских импровизација, као и да је позитивно утицало на развој стваралачких потенцијала деце, њихово самопоуздање, осећај вредности, социјалне интеракције и напредак у аспектима у којима је дете имало потешкоће у развоју (Bačlija-Sušić & Fišer, 2016).

Иста ауторка, Блаженка Бачлија Сушић (2018), објавила је преглед иностраних истраживања музичког стваралаштва деце предшколског узраста, наглашавајући важност овог периода за подстицање различитих начина и облика дечјег музичко-стваралачког израза, важност самог процеса стварања у односу на резултате, похвале и признања. Смисао стварања у предшколском периоду је доживљај музике, уживање у стваралачком чину и очување стваралачких потенцијала деце (Bačlija Sušić, 2018).

Аутори Хронополоу и Рига (Chronopoulou & Riga, 2012) такође су проучавали музичко стваралаштво деце предшколског узраста. За потребе свог истраживања креирали су свеобухватни програм едукативних интервенција за децу овог узраста, у чијем су фокусу повезивање музике и покрета, полазећи од хипотезе да музика и активности кретања повећавају карактеристике креативног мишљења, као што су флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација, и одређена креативна понашања код деце. Методолошке смернице одабране су прегледом релевантних студија о карактеристикама креативног појединца (Torrance, 1965; Pollard, 1994; Segal, 2001), а одреднице креативног понашања су: „посвећеност циљу, тенденција ка истраживању и експериментисању – радозналост, самопоуздање, машта, неконвенционалност и слобода изражавања идеје, мисли и осећања” (Chronopoulou & Riga, 2012: 196). Као што примећујемо, у наведеном истраживању акценат није на стваралачком процесу и проучавању музичких аспеката дечјег стваралачког

изражавања, већ на деловању музике и стваралачких активности деце на развој њиховог креативног мишљења. Проучавање међуодноса стваралаштва и креативности, о чему смо са теоријског аспекта говорили у поглављу о развоју музичких и креативних способности ученика, тема је бројних радова и када је у питању школски узраст деце. Иако се наизглед удаљавамо од суштине проблема и предмета нашег истраживања, надаље приказани теоријски радови и резултати истраживања о креативности и стваралачким способностима показатељ су сложености стваралачког подручја и неопходности проучавања музичког стваралаштва ученика са различитих аспеката.

Сагледавање чиниоца који на реализацију дечјег музичког стваралаштва утичу са различитих аспеката, омогућава боље разумевање стваралачког процеса, схватање разлика у квалитету и квантитету дечјих радова и уочавање узрочно-последичних односа између наведених елемената. Испитивање корелативног односа креативности и стваралаштва налази се на граничним подручјима психологије, педагогије и уметности, и захтева интердисциплинарни приступ проучавању поменутог проблема. Креативно понашање се не може разумети уколико се посматра из угла само једне дисциплине, већ је неопходно укључити више подручја, а проблем истраживања креативности је и чињеница да се испољава у једном специјалном домену и да резултира одређеним стваралачким продукцима, што је често игнорисано (Deliege & Richelle, 2006). Иако се о свим наведеним факторима појединачно говори са теоријског аспекта, како истиче Гајић (2004), многобројна истраживања још увек нису прецизно одговорила на питање о корелативном односу између стваралачких способности, интелигенције и креативности. „Традиционална схватања полазе од тога да је интелигенција повезана са стваралачким капацитетима личности. Савремена истраживања делимично потврђују ово схватање и показују да је интелигенција, мерена конвенционалним тестовима (Raven, Wechsler...), само до извесне мере повезана са дивергентним способностима” (Гајић, 2004: 163). Ауторка Оливера Гајић се бавила испитивањем стваралачких способности ученика и могућностима њиховог развоја у настави књижевности у средњој школи, применом проблемско-стваралачког система наставе, али смо њен рад, са дидактичко-методичког аспекта, сматрали значајним и за друга уметничка подручја и предмете. Према њеном мишљењу, са становишта значаја за испитивање стваралачких способности, посебно место има Гилфордова (Guilford, 1967) теорија способности и дефиниција стваралачког мишљења. Исти став о Гилфордовој дефиницији има и аутор Квашчев (Kvašček, 1981). Он наглашава да је Гилфорд

конструисао велики број тестова за испитивање стваралачких способности и развио теорију способности у којој је, између осталог, указао на важност способности за дивергентну продукцију за подстицање стваралаштва и развој стваралачког мишљења (Kvašček, 1981). Већи број емпиријски утврђених фактора дивергентне продукције долазе до изражаја у решавању тестова стваралачких способности, што указује на постојање њихових заједничких одлика, као што су оригиналност, флексибилност и флуентност идеја. Квашчев је у једном од својих истраживања (1978) утврдио да постоји значајан коефицијент корелације између постигнутих резултата испитаника у решавању теста интелигенције и решавању тестова стваралачких способности. Без обзира на разлике у степену повезаности наведених феномена које су добијене у различитим испитивањима, може се констатовати да позитивна корелација између стваралачких способности и интелигенције постоји. Креативни потенцијали постоје у сваком детету, само их треба покренути, подстицати испољавање и створити повољну средину за њихов развој. Међутим, потребно је нагласити да су особине креативне личности биполарне и да се могу развити од крајње позитивног до крајње негативног пола; „то значи да и креативне личности имају у различитом степену развијене особине неопходне за стваралачки рад. Други важан моменат је да успех у стваралаштву зависи од склопа особина личности и способности” (Kvašček, 1981: 159). Уколико претходно цитиран закључак преведемо на област дечјег музичког стваралаштва, јасно је да у нашем истраживању, без обзира на исте услове на тестирању и истој обуци у оквиру експеримента, од ученика експерименталних одељења можемо очекивати различите резултате, непредвидиве и необичне радове, са вишеслојним музичким значењем.

С обзиром на већу важност самог процеса стварања у односу на продукте, издвојићемо и значајне теоријске приступе о креативном раду/процесу. Одабрали смо ауторе и радове који представљају основу за даља истраживања креативности и стваралаштва у каснијем периоду (Kim, Cramond & Bandalos, 2006; Runco, Miller, Acar & Cramond, 2010).

Креативни процес Фелдјузен описује кроз четири фазе: флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборацију. У музичко-креативном процесу флуентна фаза представља присећање претходно усвојених информација (музичких представа) и селективно извлачење из меморије оних информација које су потребне за стварање нечег новог. Флексибилност је отвореност за примање нових и различитих садржаја, а елаборација се углавном ослања на флуентност уз додавање детаља и уметничку надградњу. Оригиналност уметничко-стваралачког рада, као суштину креативности,

процењују релевантни стручњаци – процењивачи у тој области, доносећи коначан суд о креативном продукту (Feldhusen, 2002).

Кател (Cattell, 1963) разликује шест основних услова креативног рада, међу којима смо, као теоријска полазишта нашег истраживања, извојили следеће: повољну социјално-културну климу, даровитост појединца са необичном комбинацијом способности и особина темперамента, рад у условима који не спутавају стваралачки развој и мотивацију. Валас (Wallas, 1926) је утврдио четири основна ступња креативности/стваралаштва, и то су: припрема, инкубација, илуминација и верификација. Ови ступњеви се различито испољавају у стваралачком раду, некад се делимично поклапају, неки од њих су повремено изостављени, док се други истичу. У нашем истраживању, с обзиром на узраст ученика и њихова претходна искуства, посебна пажња је посвећена првом и последњем ступњу стваралачког процеса. Припрема почиње истицањем задатка и представља период препаратације, тражења решења са већим или мањим бројем неуспелих покушаја и грешака у активностима. Последњи ступањ, верификација, представља остваривање замишљене идеје и њено проверавање кроз анализу ученичких радова. Рашчлањивање креативног процеса на фазе преузели су многи аутори (Gruber, Terrell & Wertheimer, 1962) који битне карактеристике креативности не налазе у продукту, већ у самом стваралачком процесу.

За разлику од својих претходника који су се бавили стваралаштвом, Пол Торанс (Torrance & Torrance, 1973) је испитивао развој стваралачких способности код ученика основне школе. У теоријским основама његовог система, између осталих, налазе се: развијање стратегије стваралачког учења путем открића, развијање мотивационих компоненти стваралаштва, креативна атмосфера у групи и индивидуализација стваралачког учења у односу на ниво когнитивног развоја ученика (према Кваšчев, 1981). Торанс дефинише креативност на два начина: као процес којим особа постаје свесна неког проблема и тражи решење постављајући хипотезе, процењује, проверава хипотезе и интерпретира резултате или као процес развијања нових идеја, тестирања хипотеза и примене резултата (Isto, 1981: 6). Торансов тест дивергентног мишљења често је коришћен у различитим истраживањима (Runco, Miller, Acar & Cramond, 2010; Kim, 2017). С друге стране, постоје аутори (Šefer, 2000; Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira & Ferrandiz, 2008) који сматрају да Торансове емпиријске студије имају извесна ограничења. Појам стваралаштва своди искључиво на дивергентно мишљење, а његови тестови дивергентног мишљења нису прилагођени различитим културама.

Анализирајући претходно наведене дефиниције креативности, у оквиру развојних теорија, хуманистичке, психоаналитичке, асоцијационистичке, гешталт школе у психологији или факторске теорије способности и црта личности, налазимо да свака од њих креативност тумачи или преуско или прешироко, а стваралаштво помиње на индиректан начин. Рејброк (Reybrouck, 2006) музичку креативност не посматра само на нивоу компоновања и дечјег стваралаштва, сматрајући да је такав приступ ограничавајући, већ проучава креативност у свим музичким активностима. „Музика је креативна само у оној мери у којој елементи и њихове комбинације дају производ који се може схватити као нешто ново” (Reybrouck, 2006: 55). Ослањајући се на биолошки концепт Пијажеа, наглашава да дете треба да постигне стање равнотеже унутар својих когнитивних структура, али и у односу на нова искуства. Средина треба да пружи детету стални извор повратних информација који води стабилизацији, као резултат прилагођавања процесима асимилације и акомодације (Reybrouck, 2006). Повезаност ових процеса са стваралаштвом истиче и Шефер (2005), такође се ослањајући на Пијажеове теорије. „Стваралаштво деце се препознаје у асимилационим активностима (Пијаже, 1972), где се варирају решења и проналазе нове употребе ствари и у акомодационој продукцији или конструкцији која је увек нешто ново за индивидуу у развоју ” (Šefer, 2005: 33). Шефер говори о стваралаштву деце кроз игру, при чему оно има основне карактеристике стваралачког акта: дивергентност, експресивност, адаптивну регулативност и самосврховитост (Šefer, 2000; 2005). Према Брунеровом мишљењу (Bruner, 1976), дете кроз игру долази до нових открића. За разлику од претходних становишта, Виготски (Vigotski, 1976) стваралаштво деце препознаје у „зони општег наредног развртка”, а Милинковић (Milinković, 1980) истиче да стваралаштво настаје кумулативним прожимањем разноврсних чинилаца, као што су индивидуални склоп личности и околности средине, и да крајњи стваралачки продукт друштвена средина препознаје као нов и значајан. Шефер сматра да дечје стваралаштво проистиче из урођених предиспозиција и способности које се даље развијају у подстицајној средини коју им треба обезбедити, и у којој могу настати необични, оригинални и чак успешни радови (Šefer, 2000: 18). Истичемо да се ауторка Шефер и аутори на које се позивала у својим радовима, нису бавили музичким стваралаштвом, већ његовим другим облицима и подручјима испољавања.

Иако је, према нашим сазнањима, мањи број аутора писао о дечјем музичком стваралаштву, они су врло посвећени овој теми и проучавању проблема, што ћемо у даљем приказу досадашњих истраживања и видети. Нажалост, педагошка истраживања

у области дечјег музичког стваралаштва у нашој земљи углавном остају у домену васпитно-образовне праксе, проучавајући са теоријског аспекта заступљеност ове области и могућности реализације појединих облика музичко-стваралачког рада у настави (Cvetković, 2008; Bjelobrk-Babić & Čaušević, 2017). Веће интересовање музичких педагога за истраживање дечјег музичког стваралаштва присутно је код хрватских аутора (Vidulin-Orbanić, 2007; Svalina, 2013; Bačlija-Sušić, 2017).

Монографија Сабине Видулин Орбанић под називом *Изваннаставне (глазбене) активности* (2007), резултат је истраживања о откривању и могућностима развијања индивидуалних предиспозиција ученика у подручју музичког стваралаштва, у оквиру ваннаставних музичких активности у старијим разредима основне школе. Узорак су представљали ученици који учествују у слободним музичким активностима, чланови хора, композитори, инструменталисти, соло певачи и пројектна група. У једногодишњем истраживању примењен је отворен и слободан приступ ваннаставним музичким активностима. Различити задаци посебно су дизајнирани за сврху истраживања ради тестирања ученика и утврђивања нивоа музичких способности (натпросечно музикалан, просечно музикалан и немузикалан) и сегмента у којем се те способности испољавају (певачко умеће, импровизације гласом и покретом, импровизација на инструменту, запажање музичког света, естетска процена, подстицање маште, компоновање, плес и реализација пројеката). Резултати су показали да нема немузикалних ученика, да 50% ученика прецизно и тачно интонира мелодију, а већина (65%) користи стилизоване покрете приликом певања. Исти проценат ученика је свирао конкретну вежбу/композицију на синтисајзеру и затим, према унутрашњем доживљају, исту вежбу импровизовао. Иако су имали предзнања о музичким елементима, већина ученика (70%) анализирала је музичко дело уз помоћ постављених питања и конкретних задатака, али су умели да запазе богатство израза и нијансе музичког дела. Слушање *Влијаве* Беджиха Сметане покренуло је музичку машту ученика (77%), који су замишљали призоре, описивали место и радњу и давали досетљиве и оригиналне одговоре. У категорији компоновања, ученицима је најлакше било да осмисле текст, затим мелодију, док је само 8% ученика одмах певушило мелодију са текстом. Плес је у основи имао корак лево-десно, након чега су следили нови покрети, најчешће рукама, и ретко (10%) су изводили сложеније кореографије. У пројектним активностима ученици нису довољно самостални и потребна им је задата идеја (56%) или готово решење и помоћ при реализацији (33%) (Vidulin Orbanić, 2007: 43).

Као што Весна Свалина наводи, у одређеном броју радова у музичко-педагошкој литератури (Regelski, 1986; Wiggins, 1989; Moore, 1990; Ginocchio, 2003; Svalina, 2010, 2011), могу се „пронаћи конкретни практични савети о томе како реализовати активности музичког стварања са децом млађег школског узраста” (Svalina, 2013: 271). На основу резултата истраживања, које је имало за циљ испитивање могућности подстицања дечјег музичког стваралаштва у области мелодике (стварање кратких мелодијско-ритмичких целина, довршавање започете мелодије, мелодијска питања и одговори, варирање мелодије, стварање мелодије на задати текст), ауторка је дошла до закључка да су стваралачке активности ученика продуктивније када се реализују комбиновањем индивидуалног и групног облика рада, у односу на искључиво индивидуалне активности ученика (Svalina, 2013: 270). Истраживање је спроведено са ученицима првог и другог разреда основне музичке школе, а смернице за будућа истраживања су испитивање могућности реализације наведених облика музичко-стваралачког рада у настави инструмента у музичкој школи, настави музичке културе у општеобразовној основној школи, као и у оквиру ваннаставних активности (Isto, 2013: 285).

Ауторке Бачлија Сушић и Сућеска Лигутић (2017) креативни музички израз детета, стваралачки израз и доживљај музике користе у готово синонимном значењу. Подстицање креативности кроз стваралачке активности ученика у музичкој школи испитивале су анкетирањем и интервјуисањем наставника који раде према програму Функционалне музичке педагогије Ели Башић. Циљ њиховог истраживања био је испитивање ставова наставника о појединим аспектима креативности и могућностима њиховог подстицања код ученика. Резултати су показали да наставници имају развијену свест о значају креативности за целокупни лични и друштвени развој ученика и да, у складу са тим становиштем, већина испитаника препознаје важност подстицања креативности ученика у музичко-педагошком раду применом креативних облика и метода рада. За подстицање интересовања и креативности, али и мотивацију ученика и стицање самопоуздања, користе стваралачке и истраживачке активности и истовремено их наводе као начин идентификације ученикове креативности и музикалности. Ову категорију одговора чине бројни показатељи креативности: нове идеје и решења ученика како нешто треба да звучи, експериментисање на инструменту и покушај свирања познатих мелодија, осмишљавање музике, спонтана импровизација, играње музичким идејама. У односу на добијене резултате, према којима се

импровизација, као основни методички поступак у настави функционалне музичке педагогије, чешће примењује у настави солфеђа него у инструменталној настави, ауторке закључују да је неопходно додатно едуковати наставнике инструмента о могућностима примене импровизације, али и осталих вештина у којима се користи креативно мишљење, посебно у почетној настави. Сматрају да је лични доживљај и искуство наставника у стваралачким активностима, предуслов ефикасне примене ових активности у индивидуалном раду са ученицима и подстицању њиховог креативног, музичког и општег развоја (Ваћлија-Sušić & Sućeska-Ligutić, 2017).

Један од најреферентнијих аутора који се бавио подручјем дечјег музичког стваралаштва, Џон Кратус (Kratus, 1989), у односу на резултате истраживања и посматрање процеса стварања деце од 7 до 11 година издваја три стваралачка поступка/процеса: истраживање, развој и понављање. Деца, у ствари, истражују нове музичке идеје свирањем познатих мотива и понављањем музике коју су већ изводили. Кратус, попут већине аутора које смо претходно поменули, акценат ставља на процес стварања/компоновања, истичући да је стваралачке процесе неопходно анализирати, уочавати и пратити промене током времена. Он је у свом истраживању уочио велике разлике у приступу стварању и употреби ритма, мелодије и мотива у радовима деце од 7 и 11 година. Резултати су показали да су седмогодишњаци користили истраживање као поступак стварања, смишљајући једну по једну нову и ретку музичку идеју. Њихов креативни чин је врло сличан импровизацији. Од девете до једанаесте године мање су примењивали истраживачки поступак, а више развијали и понављали музичке обрасце (Kratus, 1989).

На улогу свирања на инструментима у процесу стварања указују и аутори Велозо и Карвало (Veloso & Carvalho, 2012). У њиховом истраживању ученици основне школе су компоновали у групи, у оквиру пројектних активности, а осим употребе дечјих музичких инструмената, аутори наглашавају да је, посебно за узраст од 6-9 година, важна интеракција са учитељем који свира и пева са ученицима у процесу стварања.

Педагошка интервенција учитеља/наставника неопходна је у процесу стварања у виду повратне информације, упутства и савета који ће деци помоћи да заврше музички продукт. То закључују Рендлс и Саливан (Randles & Sullivan, 2013) бавећи се методичким аспектима музичког стваралаштва, односно приступом који се примењује у подучавању деце компоновању/стварању музике. Аутори констатују проблеме на почетку стваралачког поступка јер ученици мисле да немају довољно знања и искуства

за стварање нових, оригиналних идеја. У њиховој студији приказани су примери мелодија које наставник може понудити ученицима као почетне мотиве/решења и они могу помоћи ученицима више од било које друге стратегије. Забележени су и вербални одговори ученика и њихова комуникација. Осим у почетној етапи, аутори предлажу стратегије и у осталим етапама стваралачког процеса: наставак започетог мотива, применом варирања, развоја и имитације, са акцентом на мелодијску линију, хармонску компоненту, темпо и динамику и завршетак музичког продукта на основу пружања повратних информација учитеља, како би се успоставио жељени степен кохерентности и затворености (Randles & Sullivan, 2013).

Истраживање музичког стваралаштва деце различитог узраста приказано је у студији аутора Качуб и Смит (Kaschub & Smith, 2009). Према налазима на њиховом узорку, деца предшколског узраста најчешће користе вокалне импровизације и истражују различите звукове, а продукти се, по музичким својствима, разликују код девојчица, и они су лирски, настали у игри улога, док девојчица пева лутки, и код дечака, чији су мотиви другачијег, одлучног карактера. У трећем разреду, стваралачке активности ученици су реализовали у учионици, уз употребу дечјих музичких инструмената – металофон, маракас, триангл и бубањ. Са 11 година ученици су користили рачунар у процесу стварања, док су сложеније музичке продукте са текстом осмислили старији ученици. Различите технике компоновања/стварања ауторке су истраживале у контексту њиховог значаја за унапређивање дечјег музичког стваралаштва, посебно експресивности у дечјим радовима (Kaschub & Smith, 2009).

Педагошке аспекте стваралаштва испитивали су Пасаниси и сарадници (Passanisi, Di Nuovo, Urgese & Pirrone, 2015), у експерименталном моделу усмереном ка слободном музичком изражавању, изражавању осећања помоћу музичких инструмената, предмета, покрета, тела. Студија је спроведена да би се испитао утицај групних музичких активности на социјализацију и креативност ученика од 9 година.

У истраживању ауторке Бернард (Burnard, 2002) фокус је на музичкој интеракцији у групној инструменталној импровизацији ученика од 12 година, у оквиру шестомесечног пројекта, ван школе. Стваралачке активности су реализоване једном недељно и биле временски ограничене на сат времена. Деца су имала могућност избора улоге и задатка. На пример, један ученик почиње да свира ритмичку образац на свом ритмичком инструменту, други следи његов пример, наставља импровизацију на другом инструменту. У току сарадње и заједничког стварања, ученици су научили да превазилазе своје индивидуалне потенцијале преговарањем о правилима и улогама које

су се одигравале у том процесу. Иако се истраживање одвијало у посебним условима и различитом контексту од уобичајене наставне ситуације, представља значајну студију о интеракцији у дечјем музичком стваралаштву. Импровизацији се приступа као процесу музичке интеракције, која значи давање, размену, прихватање и заједничко стварање нове музике. Ауторка закључује да је важно омогућити ученицима избор инструмената и спонтаност у музичком изражавању, отворену комуникацију између ученика о начину почетка импровизације, наставку и завршетку, а дечји разговор треба искористити да би се реконструисало њихово музичко искуство (Burnard, 2002: 169). У свом другом раду (2006), она истиче да су репрезентације дечјег музичког стваралачког света од суштинског значаја за истраживања у области музике. Међутим, мали број истраживача је користио импровизацију и стваралаштво за праћење, мерење и испитивање дечјег музичког развоја (Kratus, 1991).

Анализа дечјих стваралачких радова је ефикасан начин добијања одговора на питање „колико развој креативног мишљења може бити подстакнут музичким стваралаштвом у настави”, што су показали аутори Хики и Липскам (Hickey & Lipscomb, 2006). Они су анализирали дечје радове настале у оквиру школског музичког пројекта, проучавајући могућности идентификовања карактеристика композиција које их одређују као креативне. Наглашавају да су методе и критеријуми за процену музичке креативности неодређени и још увек спорни, и да стваралачке продукте ученика треба процењивати у односу на узраст, предзнања и искуста стечених у настави, у њиховом културном и друштвеном контексту (Hickey & Lipscomb, 2006). У свом каснијем самосталном истраживању, Хики (Hickey, 2009) је испитивао начине на које је стваралаштво реализовано у школама. Установио је да је у пракси заступљен традиционални приступ усмерен ка наставнику, односно да наставник примењује приступе у односу на своје специфичне вештине подучавања, у строго контролисаним условима који не подстичу развој импровизације и креативности ученика. Тврдио је да такве методологије рада, које наглашавају тонални центар, ритмичку једноставност, кратке музичке обрасце, ометају раст креативних потенцијала ученика и да су у музичком стваралаштву потребни развојни, отворени приступи, који ће подстицати позитивне емоције и расположење ученика према откривању и стварању нових музичких идеја (Hickey, 2009: 286).

Досадашња истраживања дечјег музичког стваралаштва, као што смо истакли на почетку поглавља, нисмо приказали хронолошким редом. Међутим, приметно је да новија истраживања (Miner, 2007; Randles & Sullivan, 2013; Coss, 2019) у нама познатој

иностраној литератури, за полазишта узимају теорије и моделе неколико аутора који су неприкосновени у подручју дечјег музичког стваралаштва и музичке креативности, и чије су студије општепознате. Осим Кратуса, Бернард и Хикија, које смо поменули, посебно је значајно име Вебстера (Webster, 1990) и примена његовог модела дивергентног мишљења. Свој први модел дивергентног мишљења касније је изменио и дефинисао четири фазе које покрећу креативно мишљење. То су: припрема – замишљање, истраживање и планирање, потребно време за подсвесну обраду идеја, разрада, односно ревизија, уређивање и стварање нових идеја и верификација, као завршна фаза дотеривања и уобличавања продукта (Webster, 2002). Способност замишљања нових и разноврсних звукова или идеја, памћење и присећање током одређеног временског периода и њихова примена кроз област слушања музике, извођења и стварања, у основи је процеса креативног мишљења (Hickey & Webster, 2001). Управо је ова дефиниција представљала једно од значајних полазишта у конципирању експерименталног програма и у овој дисертацији.

Одређене аналогije са нашим експерименталним истраживањем, теоријским полазиштима и примењеном методологијом анализе дечјих стваралачких радова, уочили смо у истраживању ауторке Тафури (Tafari, 2006). Основна претпоставка њеног истраживања је да постоји много фактора дечјег музичког стваралаштва, међу којима је један од значајних стратегија коју наставник/учитељ користи у настави. Узорак су представљали ученици различитог узраста, од 7 до 10 година. Имали су задатке да осмисле музику која описује „старца и дете” и „буђење”, затим да осмисле музику на основу правила (алтернација и понављање) и слободно стварање без инструкција, са коришћењем музичког инструмента. Настале композиције (импровизације) су транскрибоване, са додатним знацима када метар није био јасно одређен. Основна полазишта за анализу дечјих радова су процедуре Кратуса (1991) и његових једанаест композиционих стратегија, као што су постепени покрети, скокови, понављање, варијације, промена ритмичких образаца, и Барета (1996) који је користио идентификацију понављања, секвенце, инверзије, диминуције и аугментације. Дечје радове су анализирао 3 процењивача, а у анализи су одабрани следећи критеријуми: понављање појединих елемената, контраст (у неким аспектима), смењивање истих елемената, интензивирање неке особине, присуство музичких фраза, варијација одређене карактеристике у истом обрасцу, симетрија између фраза. Радови су анализани у односу на примену предвиђених поступака на почетку и завршетку, а резултати су показали велики избор поступака, и то 7 врста почетака и 12 типова

завршетка осмишљене импровизације. Одсуство почетка и завршетка опада са узрастом ученика, а утврђена разлика је статистички значајна. Следећи ниво анализе односио се на упоређивање три групе радова: прва група радова са семантичким значењем, друга група са применом задатих правила алтернације и понављања и трећа група радова насталих без инструкција, са музичким инструментима. Резултати су показали да су импровизације са задатком који укључује правила (друга група) боље структуриране и кохерентније са задатком, али мање разноврсне у односу на друге групе радова, док су радови са најлакшим семантичким задатком (значење „старац и дете” у првој групи) били мање структурирани, али разноврснији. Радови са тежим семантичким задатком (буђење) и они без упутства (трећа група) били су још мање структурирани и склонији истраживачком понашању ученика у процесу импровизације. Када је у питању група радова насталих употребом звончића и тамбурина, треба имати у виду улогу инструмената и њихов утицај на стварање одређених идеја, у односу на материјал, облик, величину, особине звука, покрете при свирању. На основу добијених резултата, Тафури предлаже и промовише неколико стратегија у подручју музичког стваралаштва: истраживачке активности са звуковима, импровизационе активности са специфичним задацима, анализу процеса и његових резултата, давање упутстава и рад на различитим техничко-формалним својствима, охрабривање ученика, њихових идеја и одлука које могу довести до трансформације и промена (Tafuri, 2006).

Приказана истраживања и налази потврђују тезу да је дечје музичко стваралаштво сложена и деликатна област у свим аспектима, од теоријских основа проучавања самог процеса стварања и постављања васпитно-образовних циљева у наставном контексту, до емпиријских истраживања у којима се анализирају дечји стваралачки производи и испитиване могућности подстицања дечјег музичко-стваралачког израза адекватним наставним стратегијама и моделима учења.

На основу досадашњих истраживања, можемо констатовати неколико важних чињеница, значајних за даља проучавања и одређивање нових методолошких оквира.

Испољавање стваралачких потенцијала деце почиње веома рано, на предшколском узрасту. Одвија се кроз игру, вокалним или инструменталним експериментисањем звуковима, при чему настају спонтане импровизације, са изразитом васпитном функцијом. У овом развојном периоду, стваралачко изражавање остаје у оквиру образаца дечје културе, а настали музички мотиви/обрасци за децу могу имати различита значења. Узимајући у обзир да су рана искуства важна и за развој музичких способности и креативности, неопходно је дечје стваралачко

изражавање подстицати кроз различите музичке активности, како креативност ученика не би опадала са поласком у школу.

За разумевање стваралачког процеса у музици, потребно је познавање заједничких карактеристика и етапа креативног процеса и стваралаштва – флуентност, флексибилност, оригиналност и елаборација, као и важних предуслова за оба процеса – повољна социјално-културна клима и подстицајна средина, способност и даровитост појединца, особине личности и мотивација. Највећи број теоријских расправа и истраживачких радова о њиховом корелативном односу има психолошко обележје, али се презентоване теорије и резултати истраживања ефикасно могу имплементирати у подручје музичког стваралаштва и допринети свеобухватном и флексибилнијем педагошко-дидактичком приступу и организацији рада у наставној пракси.

За већину истраживача, музички продукт који настаје у току стваралачког чина је само један аспект дечјег музичког стваралаштва, а својства креативности углавном проналазе у стваралачком процесу. Осим два главна аспекта стваралачког процеса, према којима у првом случају генерише бројне нове идеје, и у другом издваја оне које имају музички смисао, процес стварања за ученике има педагошки значај, развија њихове стваралачке потенцијале, ствара осећај радости, личне вредности и доприноси социјализацији и самоактуализацији детета.

Иако је слободно стваралачко изражавање ученика императив савремене музичке наставе, у процес стварања укључене су и мисаоне активности ученика и бројне интеракције са другим особама, са учитељем, вршњацима и претходним музичким искуствима. Већина истраживања указује на важну и проширену улогу наставника/учитеља у подстицању дечјег музичког стваралаштва и развијању стваралачких способности ученика. Његова улога је да планира и организује облике стваралачких активности, осмишљава начине мотивације ученика, указује на различите могућности испољавања доживљаја, емоција и музичких замисли, помаже ученицима да осмисле почетак, да заврше или трансформишу музичку идеју и пружа повратну информацију о њиховим стваралачким продуктима. Посебно се истиче значај интеракције и избор наставних стратегија.

Међутим, нема конкретних истраживања могућности и ефеката примене интерактивног приступа дечјем музичком стваралаштву у настави музичке културе на млађем школском узрасту. У односу на дати преглед тангентних истраживања у овом поглављу, видимо да она покривају појединачни аспект интеракције, као што је примена групног облика рада или педагошка интервенција наставника, проучавају

одређени вид дечјег музичког стваралаштва, а процес дечјег музичког изражавања и стварања се одвија у оквиру слободних музичких активности, музичког пројекта или у музичкој школи. С обзиром на то да тема у контексту наставе музичке културе у млађим разредима основне школе није проучавана, све наведено је још један разлог да дечје музичко стваралаштво и реализација наведене наставне области применом интерактивног приступа буде тема ове докторске дисертације.

На основу представљених истраживања, можемо закључити да ученици, не само што поседују различите способности и стваралачке потенцијале већ их уз одговарајуће подстицаје, кроз одређени облик музичког стваралаштва и примену одговарајућег приступа у настави, могу развити у различитим правцима. Стваралачким активностима ученици стичу сопствена искуства у овој области која су, осим извођачких активности и слушања музике, неопходна за потпуно сагледавање и разумевање музичке уметности.

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Ефикасност наставе музичке културе у млађим разредима основне школе, иако условљена програмским садржајима, циљевима и исходима, у великој мери зависи од улоге учитеља и ученика и њихове педагошке комуникације у наставном процесу. Имајући у виду специфичности предмета Музичка култура и нове улоге учитеља и ученика у контексту савременог образовања, основно полазиште рада је интерактивни приступ реализацији наставе, са аспекта дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе. Придржавајући се методолошких начела научног рада према којима би проблем истраживања требало образложити теоријским знањима и решити конкретним истраживањем (Belić & Cinković, 2020), проблем истраживања покушали смо да формулишемо у односу на претходна прегледна и емпиријска истраживања дечјег музичког стваралаштва, представљена у теоријском приступу истраживању. Како бисмо што реалније представили могућност да се уочени проблем реши, сагледали смо и актуелно стање у наставној пракси. *Проблем* истраживања одређен је питањем *да ли се интерактивни приступ може применити у реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе*. Без обзира на детаљно приказане теоријске основе које пружају увид у шире подручје теме докторске дисертације, у методолошком оквиру истраживања истакли смо и дефинисали кључне одреднице проблема, и то су: област дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе, ученици млађег школског узраста (њихова музичка предзнања и музичка искуства) и интерактивни приступ реализацији поменутих садржаја.

Дечје музичко стваралаштво је најосетљивије педагошко-психолошко подручје рада у настави музичке културе, уколико карактеристике његове реализације сагледамо у реалним условима. Значај развијања стваралачких потенцијала и креативности ученика истиче се као важан задатак наставе музичке културе, а као елемент рада на развијању креативног мишљења претпоставка је читавог образовног процеса. Дечје музичко стваралаштво у настави музичке културе не јавља се у изолованом облику јер „извесна стваралачка активност детета треба да прати и прожима све облике наставе”

(Plavša et al., 1968: 173). За успешну реализацију ове области рада потребан је висок ниво стручно-методичке оспособљености учитеља, његово залагање и мотивисаност да континуирано прати и усмерава рад ученика, подстиче изражавање музичког доживљаја и развија њихов критички став према сопственом креативном раду. Ученицима је неопходно обезбедити повратну информацију у виду заједничке анализе радова и дати упутства за даље напредовање у овом подручју, без процењивања квалитета радова и појединачних постигнућа ученика. Избор дечјег музичког стваралаштва, као окоснице у дефинисању предмета истраживања, представља изванредан допринос решавању актуелног проблема у вези са доживљајним аспектом васпитно-образовног процеса, који је дуго био занемарен у основној школи. Недостатак доживљајног приступа нарочито се запажа у активностима у којима је немогуће учити и подучавати само на основу сазнања, као што је предмет Музичка култура и, посебно, подручје дечјег музичког стваралаштва (Bognar & Matijević, 2005). Доживљајна и сазнајна функција часа Музичке културе испољавају се наизменично на сваком часу Музичке културе у млађим разредима основне школе, а која је од њих примарна у датом тренутку, зависи од врсте активности која се тада реализује.

Млађи школски узраст представља најоптималнији период подстицања испољавања и развијања стваралачких потенцијала. Стваралачке активности детета у свом најједноставнијем облику јављају се од друге године живота, постепено се интензивирају и проширују током читавог предшколског периода, да би у периоду између трећег и шестог разреда њихово стваралачко изражавање музичким средствима достигло веће домете. Потребно је нагласити да се претходна констатација не односи на постигнућа и стваралачки израз изузетно талентованих ученика, који своје музичко образовање додатно усавршавају у специјализованим музичким школама. У поменутом узрасту, активно се одвија и процес музичког описмењавања који неким ученицима, у зависности од осталих фактора, олакшава рад у области дечјег музичког стваралаштва. Из тог разлога, у складу са осталим елементима методолошког оквира истраживања, узорак истраживања представљају ученици четвртог разреда основне школе. Након тог узраста, њихова интересовања за разне облике креативних активности полако опадају (Tafari, 2006; Filipović & Đokić, 2019).

Осим педагошке интеракције остварене између учитеља и ученика, под *интерактивним приступом* реализацији дечјег музичког стваралаштва подразумева се утицај осталих фактора, рефлексија наставних садржаја у оквиру осталих активности на дечје стваралачке радове и социјална интеракција као важан чинилац у стварању

повољних и подстицајних услова за стваралачки рад ученика. Сарадња је основни вид интеракције, при чему је у области дечјег музичког стваралаштва, без обзира на спонтано реаговање ученика и слободно изражавање, важно да ученици „разумеју циљеве и процедуре, значај и начине оцењивања и вредновања њиховог напретка од стране наставника”, јер само такав интерактивни приступ омогућава да ученици, поред стицања знања, развију и своје компетенције/способности (Nacionalni okvir kurikuluma – osnove učenja i nastave, *Razvionica*, 2013: 18). У том смислу, однос између учитеља и ученика, са измењеним улогама у савременом образовном процесу, остаје основни облик интеракције. У савременој музичкој настави делатност учитеља усмерена је на стварање повољних услова за развој музичких и стваралачких потенцијала ученика; потребно је омогућити ученику да развије своју личност, индивидуалност, креативност, да добије повратну информацију о свом раду и напретку и буде задовољан исходом свог учења у настави музичке културе. Учитељ има организациону улогу у планирању и артикулацији садржаја, планирању ученичких активности, праћењу и вредновању њиховог напретка и постигнућа. Мотивациона улога учитеља не завршава се непосредном мотивацијом ученика за рад на одређеном часу, већ се односи на континуиран рад на подстицању унутрашње мотивације ученика и стварање подстицајне климе у којој се стваралаштво може појавити. У основи доживљајног процеса налазе се претходна музичка знања и искуства, тренутно расположење и надахнуће, ванмузичка искуства и уметничка дела која делују властитим изражајним средствима. Стога ученицима треба омогућити да стичу богата искуства и буду у контакту са делима велике уметничке вредности. У вези с тим, једно од полазишта у конципирању експерименталног програма јесте рефлексивност наставних садржаја и поступака на дечје радове у области музичког стваралаштва, односно на способност ученика да знања стечена у осталим областима предмета Музичка култура, али и другим предметима, успешно примене у реализацији дечјег музичког стваралаштва. Притом је важно направити јасну дистинкцију између описане рефлексивности знања и рефлексивности познатих песама, која се испољава у виду цитирања и „позајмљивања” мотива обрађених песама. Да би усвојени садржаји и музичка дела деловали на ученика и покренули испољавање његових стваралачких потенцијала, „дете мора, својим претходним искуством, имати створене претпоставке за доживљај тога дела, а ту су међу децом велике индивидуалне разлике” (Bognar & Matijević, 2005: 118). Имајући у виду значајне разлике између музичких и стваралачких предиспозиција ученика, савремена настава музичке културе захтева иновирање метода и облика рада

и прилагођавање садржаја индивидуалним способностима, могућностима и интересовањима ученика. Такав приступ ученика ставља у позицију субјекта и активног учесника у наставном процесу, али не умањује улогу наставника као носиоца тих промена и иновација. Реализација дечјег музичког стваралаштва зависи од интеракције свих наведених фактора: индивидуалних музичких способности ученика, музичког искуства и предзнања, њихових стваралачких потенцијала, социјалне климе у разреду и инвентивности самог учитеља да дечје стваралачке и креативне потенцијале препозна, усмери и даље развија у наставном процесу.

Дефинисан на основу образложења наведених кључних појмова и њихове улоге и значења у нашем истраживању, проблем истраживања је *евалуација интерактивног приступа у реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе*.

Овом докторском дисертацијом желимо да испитамо ефекте примене интерактивног приступа у реализацији дечјег музичког стваралаштва у видовима изражавања заокруженим музичким целинама (музичке допуњалке – музичка питања и одговори, осмишљавање ритма и мелодије на задати текст, варирање, састављање мелодије од понуђених мотива, стварање дечје песме). Интерактивни приступ, у односу на традиционалну концепцију часа Музичке културе, доприноси већој мотивацији ученика за рад, подстицању слободног изражавања музичког доживљаја и постизању вишег степена у развоју музичких способности. Повећана је активност ученика, омогућено је повезивање претходних знања са новим садржајима и примена стечених знања у другим областима рада. Осим поменутих предности, крајњи исход интерактивног приступа представља и задовољство ученика личним напретком, активностима и постигнутим резултатима.

2. ПРЕДМЕТ И ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

У доступној дидактичко-методичкој литератури аутори се углавном баве теоријским аспектима или општим питањима реализације садржаја предмета Музичка култура. Осим што су досадашњи покушаји увођења експерименталног истраживања у уметничка подручја и, уопште, у подручје естетског васпитања, малобројни, они су врло обазриво спроведени (Гајић, 2004) и нису донели очекиване резултате (Wallbaum, 1996; Naess, 2010; Fan, 2016). На основу увида у резултате досадашњих истраживања,

можемо констатовати да методолошка ограничења проузрокују једнострано сагледавање области дечјег музичког стваралаштва, недовољно познавање природе стваралачког процеса и могућности остваривања педагошке интеракције у реализацији поменути области. Због поменутих методолошких ограничења истраживања у области дечјег музичког стваралаштва у настави, на која ћемо се поново осврнути у наредним поглављима у различитим контекстима, и у нашем случају није било могуће спровести експериментално истраживање. Основна карактеристика експерименталног истраживања јесте контрола која се односи на манипулацију независном варијаблом и контрола над другим варијаблама, која се обезбеђује случајним распоредом испитаника у групама (Popadić, Pavlović & Žeželj, 2018). За спонтаност и аутентичност стваралачког изражавања ученика у настави музичке културе веома је важно свакодневно, природно окружење, у коме ће ученици интервенције наставника/експериментатора доживети као подршку и подстицај, а не строгу контролу. Из тог разлога, узорак истраживања није случајно одабран, већ је истраживање спроведено у већ формираним одељењима. Није извршена рандомизација група, која је примарна одлика експерименталног истраживања (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Са жељом и мотивацијом да добијемо нова научна сазнања и проширимо границе познавања и разумевања дечјег музичког стваралаштва, применили смо квазиекспериментално истраживање са нееквивалентном контролном групом, сматрајући ову врсту истраживања најприкладнијом заменом правог експерименталног истраживања (са паралелним групама). С обзиром на природу проблема, његов интердисциплинарни карактер, наше дугогодишње искуство у наставној пракси и општи значај решавања постојећег питања за развој креативне личности ученика, предмет овог истраживања представља *(квази)експериментална провера могућности реализације дечје музичко стваралаштва у млађим разредима основне школе применом интерактивног приступа.*

Имајући у виду улогу дечјег музичког стваралаштва у испољавању стваралачких потенцијала и подстицању развоја креативности, а суочавајући се са проблемом реализације ове наставне области у пракси, желели смо да испитамо да ли интерактивни приступ може допринети ефикасности рада у оквиру поменутог предметног подручја.

Теоријски значај овог истраживања огледа се у покушају да се укаже на различите могућности реализације дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе са посебним освртом на примену/улогу интерактивног приступа.

Друштвени значај истраживања произилази из могућности да се на основу добијених резултата утврде правци деловања у стручном музичко-педагошком оспособљавању учитеља за реализацију наставе музичке културе у целини.

Практични значај значај истраживања представљају конкретни предлози могућих иновирања у реализацији децјег музичког стваралаштва са циљем да се тај сегмент наставе унапреди. Интерактивни приступ организацији наставе повољно би утицао на развој стваралачких и музичких предиспозиција ученика и тиме омогућио ефикаснији рад у осталим наставним областима предмета Музичка култура и на наредним ступњевима образовања.

3. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања јесте утврђивање ефеката примене интерактивног приступа реализацији децјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе, односно доприноса таквог приступа бољим постигнућима ученика у области децјег музичког стваралаштва

Из овако формулисаног циља изведени су посебни задаци истраживања:

1. Утврдити ставове учитеља о заступљености децјег музичког стваралаштва у настави музичке културе у млађим разредима основне школе.
2. Утврдити дидактичко-методичке поступке које учитељи примењују у реализацији децјег музичког стваралаштва.
3. Испитати ставове учитеља о факторима који утичу на реализацију децјег музичког стваралаштва и постигнућа ученика у тој области.
4. Испитати значајност разлика у постигнућима ученика у области музичког стваралаштва између експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
 - 4.1. Утврдити статистичку значајност разлика у домену ритма у радовима експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
 - 4.2. Утврдити статистичку значајност разлика у области мелодике у радовима експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
 - 4.3. Утврдити статистичку значајност разлика у погледу усаглашености акцентуације текста и мелодије у радовима експерименталне и нееквивалентне контролне групе.

- 4.4. Утврдити статистичку значајност разлика у односу на формално заокружење музичке мисли у радовима експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
- 4.5. Утврдити статистичку значајност разлика између експерименталне и нееквивалентне контролне групе у односу на општи утисак процењивача о стваралачком раду.
5. Утврдити оригиналност као карактеристику стваралачких радова ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
6. Испитати рефлексију наставних садржаја на продукте дечјег музичког стваралаштва, односно утврдити повезаност између ритмичко-мелодијских карактеристика дечјих радова и карактеристика обрађених песама и композиција у настави музичке културе.

Иако смо у теоријском делу рада објаснили карактеристике дечјег музичког стваралаштва, стваралачког процеса и стваралачких продуката, употребом различитих термина који су заступљени код различитих аутора, у овом и наредном поглављима за дечје стваралачке радове, зависно од контекста, користимо и термине постигнућа ученика и радови ученика (дечји радови) у синонимном значењу.

4. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Општа хипотеза (X0) од које смо пошли у овом истраживању гласи:

Претпоставља се да примена интерактивног приступа у области дечјег музичког стваралаштва повољно утиче на постигнућа ученика и квалитет стваралачких радова.

Посебне хипотезе овог истраживања су следеће:

- X1. Претпоставља се да су у настави музичке културе у млађим разредима основне школе поједини видови дечјег музичког стваралаштва потпуно изостављени.
- X2. Претпоставља се да учитељи у реализацији дечјег музичког стваралаштва методичку организацију и поступке не прилагођавају појединим видовима дечјег музичког изражавања и стварања, као ни индивидуалним музичким и стваралачким способностима ученика.

- X3. Учитељи сматрају да реализација дечјег музичког стваралаштва зависи од индивидуалних стваралачких и музичких способности ученика у разреду, искључујући остале факторе који утичу на процес стварања.
- X4. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика у области дечјег музичког стваралаштва између ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе.
- X4.1. Претпоставља се да је ритам у радовима ученика експерименталне групе усаглашен са мелодијом и текстом и изражајнији у односу на ритам у радовима ученика нееквивалентне контролне групе.
- X4.2. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика између радова ученика експерименталне групе и нееквивалентне контролне групе у односу на карактеристике мелодије – кретање мелодије, тонално-хармонска страна мелодије, почетни тон.
- X4.3. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика између радова ученика експерименталне групе и нееквивалентне контролне групе у односу на усаглашеност акцентуације текста и мелодије.
- X4.4. Претпоставља се да радови ученика експерименталне групе представљају заокружену музичку мисао, за разлику од нееквивалентне контролне групе у којој је мали број ученика приликом стварања водио рачуна о формалном завршетку и елементима из хармонске компоненте.
- X4.5. Претпоставља се да су радови ученика експерименталне групе успешнији у односу на нееквивалентну контролну групу у погледу општег утиска о стваралачком раду.
- X5. Оригиналност се, као посебна карактеристика, у већој мери може уочити у радовима ученика експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну групу.
- X6. У радовима ученика нееквивалентне контролне групе могу се у већој мери препознати познати мотиви претходно обрађених песама и композиција, у односу на радове ученика експерименталне групе.

5. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Кључне одреднице истраживања дефинисане у поглављу о образложењу проблема истраживања, одредиле су број и статус варијабли, и то на следећи начин:

- а) *независну варијаблу* у истраживању представља интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва примењен у експерименталном програму истраживања.
- б) *зависну варијаблу* представљају постигнућа ученика у области дечјег музичког стваралаштва односно дечји радови настали применом интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва у оквиру експерименталног програма.

Напомињемо да с обзиром на специфичност дечјег стваралаштва у настави, узраст ученика и програмске захтеве према којима дечје музичко стваралаштво у млађим разредима може бити заступљено само у једној или две етапе часа, експериментални програм подразумева моделовање само појединих сегмената часа у оквиру претходно конципираних наставних јединица у постојећим плановима рада учитеља за текућу школску годину.

У оквиру пројекта/нацрта истраживања, у циљу бољег разумевања и тумачења резултата истраживања, дефинисане су *контролне* варијабле: стручна спрема, године радног стажа и музичко образовање учитеља.

Структура узорка учитеља приказана је са наведеним подацима, али због малог узорка ове категорије испитаника, контролне варијабле нису примењене у даљој статистичкој обради података.

6. МЕТОДЕ, ТЕХНИКЕ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

У квазиексперименталном истраживању коришћени су квантитативни и квалитативни подаци и одговарајуће методе: квазиекспериментална метода са нееквивалентном контролном групом и дескриптивна метода. Природа и специфичност предмета истраживања, као и немогућност прецизног и потпуно објективног мерења продуката дечјег стваралачког рада, условљавају примену квантитативног и квалитативног приступа процени појава које се посматрају и прате. Квантитативне методе примењене су у фази процењивања и упоређивања дечјих радова

експерименталне и нееквивалентне контролне групе, али је за извођење валидних закључака потребна и систематизација свих релевантних података о наставном процесу добијених квалитативном анализом активности учитеља и ученика на основу аудио снимака часова и бележака истраживача током извођења експерименталних часова. Квантитативном евалуацијом стваралачких продуката ученика желели смо да утврдимо да ли постоји веза између интерактивног приступа у оквиру експерименталног програма и исхода предложеног методичког приступа, док је за утврђивање квалитета наставног процеса и стваралачких активности ученика, као и у тумачењу карактеристика дечјих радова по појединачним музичким параметрима, примењена квалитативна методологија (Šefer, 2008).

У интерпретацији резултата истраживања примењена је *дескриптивна метода*. Ослањајући се на постојеће емпиријске (искуствене) чињенице које се узимају у обзир при истраживању (Bandur & Potkonjak, 1999), првенствено је намењена истраживању васпитно-образовне праксе и методологије рада у подручју дечјег музичког стваралаштва, на основу ставова и мишљења анкетираних учитеља. Теоријска анализа садржаја, као истраживачки поступак и „неопходан предуслов за емпиријску проверу постављених хипотеза” (Gajić, 2004: 180), примењена је ради утврђивања рефлексije обрађених садржаја на дечје стваралачке продукте. У том контексту, анализирани су програмски садржаји за предмет Музичка култура за четврти разред основне школе, релевантна методичка литература, као и специфичности дечјег музичког стваралаштва у односу на теоријске основе и преглед досадашњих емпиријских истраживања.

Технике истраживања које смо применили су *анкеширање, усмено тестирање, њосмаирање и секвенцијална анализа* изведених часова и *анализа дечјих радова*. Иницијално и финално тестирање ученика спроведено је усмено и подразумевало је осмишљавање мелодије на задати литерарни текст (Прилог 4), а детаљно је приказано и у потпоглављу о експерименталном програму. Међутим, због специфичности предмета истраживања, подробније ћемо објаснити избор ове истраживачке технике на основу њених карактеристика. Без обзира на више пута истакнуте специфичности дечјег музичког стваралаштва, од његове реализације до истраживања у овом подручју, тестирање је поступак који се најчешће примењује у педагошким квазиексперименталним истраживањима, посебно у методикама наставе при увођењу нових наставних облика/модела. Задатак који се поставља је једнак за све испитанике, успешност се мери и вреднује бројчано, при чему се резултати појединца упоређују са резултатима других испитаника у истој ситуацији (Mužić, 1997). Иако у нашем

истраживању резултате тестирања представљају дечји стваралачки радови и не могу се прецизно и једнозначно тумачити, неформални инструменти, без егзактно дефинисаних мерних карактеристика (али ипак са унапред одређеним параметрима и критеријумима процене дечјих радова), понекад су оправдано примењени у друштвеним наукама и посебно прихватљиви у уметничким подручјима. На пример, у истраживању Шефер (2008) испитаници су на иницијалном и финалном тестирању имали задатак да у својим литерарним и ликовним радовима прикажу задату тему отвореног типа, док је у нашем истраживању дечје музичко стваралаштво реализовано на задати литерарни текст. Мужих (1997) истиче да се задаци у музичкој настави разликују од задатака у другим областима, али да је циљ идентичан јер испитаник настоји да оствари највише домете и постигне што бољи резултат. Инструмент у нашем истраживању можемо назвати тестом постигнућа, из неколико разлога. На резултате теста подједнако утичу знања и способности ученика, односно претходна знања, искуства и активности појединца у настави и његове музичке и креативне способности. У литератури се тестови знања и способности често срећу од заједничким именом као тестови постигнућа/учинка (Муџић, 1997; Јовановић & Кнежевић-Флорић, 2008). Затим, мере се појединачна постигнућа испитаника и утврђује предвиђена појава (знање и способност ученика да осмисли мелодију на задати литерарни текст на иницијалном тестирању) и резултати наставног процеса/експерименталног програма (осмишљавање мелодије на задати текст на финалном тестирању). Као и приликом усменог решавања задатака у другим областима, и у нашем случају је било неопходно индивидуално испитивање ученика, због чега је тестирање наизглед имало обележје интервјуа. Међутим, индивидуално тестирање се од интервјуа разликује у неколико важних сегмената. Иако се интервју такође обавља са сваким испитаником појединачно и често се снима ради избегавања паразитарних фактора, протокол искључује присуство осталих испитаника. Интервју може бити и групни, али се приликом разговора са члановима једне групе (одељења) прикупљају подаци о групи а не о појединцу (Јовановић & Кнежевић-Флорић, 2008). Друга разлика се односи на сврху испитивања и карактеристике добијених података; тестом се добија податак о резултату педагошког рада, који се мери и вреднује, као што смо већ истакли, док се у интервјуу тежи упознавању одређених појава, особина личности испитаника, узрока одређених поступака, и испитују се мишљења, ставови, судови, жеље и интересовања (Муџић, 1997). Осим тога, након интервјуа се очекује дискусија као саставни део овог инструмента (Reavey & Johnson, 2008). Последња разлика између наведених

истраживачких техника јесте место реализације; за интервју је пожељно да се одвија ван школе, у пријатној, неформалној атмосфери (Муџић, 1997), док је за предмет нашег истраживања било важно да протокол тестирања ученика буде сличан наставној ситуацији и њиховим свакодневним наставним активностима.

Анкетирање учитеља (Прилог 1) као техника истраживања примењена је са циљем да се добије увид у заступљеност и начин реализације дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе. Подаци су добијени на основу Анкетног упитника, који се састоји од уводног дела са општим подацима и посебних питања у вези са предметом истраживања. У креирању анкетног упитника примењена су отворена питања, комбинована питања и затворена питања дихотомног типа (са понуђеним одговором да или не), политомног типа са вишеструким избором и питања са Ликертовом скалом процене.

Анализа дечјих радова (Прилог 5) примењена је у квантитативном делу истраживања, како би се евалуирали радови ученика и утврдио степен разлика у квалитету радова између одређених група ученика, а који би потврдио значај примене интерактивног приступа у области дечјег музичког стваралаштва. Квантитативној анализи претходило је кодирање „музичких“ одговора ученика који су добијени испитивањем у процедури квазиексперименталног истраживања. С обзиром на то да дечји радови представљају примарне податке, за анализу појединачних компоненти дечјих радова коришћена је техника анализе садржаја (Popadić, Pavlović & Žeželj, 2018: 445). Ради прикупљања података о педагошкој интеракцији у настави, примењена је секвенцијална анализа изведених часова (Прилог 3).

Од инструмената су коришћени анкетни упитник за учитеље посебно конструисан за потребе истраживања (Прилог 1), протокол/табела за посматрање и евалуацију наставног часа применом секвенцијалне анализе (Прилог 3), литерарни текстови песама на које су ученици стварали мелодију (Прилог 4) и листа за процену и бодовање дечјих радова (Прилог 5). Секвенцијална анализа као инструмент за евалуацију одређених секвенци наставног часа преузет је од аутора програма *Активно учење* (Ivić, Pešikan & Antić, 2001), док је Листа за бодовање радова у области дечјег музичког стваралаштва конципирана по угледу на Листу за бодовање радова коришћену у евалуацији креативних активности, ауторке Јасмине Шефер (Šefer, 2008).

7. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Квантитативно истраживање обухвата 182 ученика четвртог разреда у Основној школи „17.октобар” и Основној школи „Бошко Ђуричић” у Јагодини и 32 учитеља у истим школама. На основу сврхе истраживања, узорак истраживања је одабран као *природни* узорак који сачињавају јединице популације које су истраживачу на располагању. Издвојићемо неколико кључних разлога, делимично већ изнетим у теоријском делу рада и претходним поглављима методолошког оквира истраживања. Специфичност децјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе, захтевала је имплементирање нових елемената и повезивање стваралачких активности са другим наставним јединицама у оквиру постојећих оперативних планова, сагласност учитеља да експерименталне часове Музичке културе изводи експериментатор и сагласност родитеља за снимање децјих одговора и музичко-стваралачких радова. Из изнетих разлога, готово да је било немогуће реализовати експериментално истраживање са насумично одабраним (паралелним) групама, због чега смо се определили за квазиекспериментални нацрт истраживања, као најадекватнију замену. За разлику од пригодног узорка, случајним одабиром постиже се еквивалентност група и смањује вероватноћа утицаја других фактора на резултате експеримента (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Наведену основну разлику између експерименталног и квазиексперименталног истраживања и недостатак рандомизације група у квазиексперименталном истраживању, надокнадили смо употребом других расположивих техника уједначавања група. Најзначајнији услов који доприноси значајној контроли уједначавања група је увођење контролне нееквивалентне групе (Shadish, Cook & Campbell, 2002), затим следе претест (иницијално тестирање), употреба статистичких техника уједначавања група и већа поузданост мерења постигнућа ученика које је обезбеђено проценом децјих радова од стране два стручна процењивача. У анкетирању су учествовали сви учитељи, док је број ученика у узорку формираном на почетку истраживања незнатно умањен у завршној фази. Првобитни узорак је обухватао више испитника од наведеног броја, али су након иницијалног тестирања, реализације експерименталног програма и финалног тестирања, издвојени и елиминисани радови ученика који нису присуствовали једном од наведених сегмената истраживања (Табела 1). У тексту дисертације коришћени су термини експериментална и нееквивалентна контролна група, док је у табелама, искључиво због прегледности,

нееквивалентна контролна група означена скраћено (контролна група), чиме су избегнута честа понављања наведене синтагме.

Табела 1. *Структура узорка ученика*

Школа	Одељење	Категорија испитаника	Број ученика
ОШ „17. октобар”	IV1	Експериментална група	28
	IV2	Експериментална група	22
	IV3	Контролна група	27
	IV4	Контролна група	13
	IV5	Експериментална група	26
ОШ „Бошко Ђуричић”	IV1	Контролна група	15
	IV2	Контролна група	23
	IV3	Експериментална група	28
Укупно	8 одељења	ЕГ+КГ	104+ 78 (182)

Напомена: У табели 1 и у даљем тексту (испод нотних примера дечјих стваралачких радова) за експерименталну и контролну групу коришћене су скраћенице ЕГ и КГ.

Структура узорка учитеља приказана је у односу на статус/улогу одељења у истраживању, године радног стажа, стручну спрему и музичко образовање. Познавање карактеристика дистрибуције наведених параметара узорка од посебног је значаја за боље разумевање и тумачење добијених резултата на основу датог узорка учитеља (Mutavdžić & Nikolić Đorić, 2018). Критеријуми у избору испитаника, разлози испитивања ставова учитеља чија одељења нису учествовала у истраживању (Табела 2), детаљно су описани на почетку дискусије о резултатима анкетања.

Табела 2. *Структура узорка учитеља с обзиром на улогу ученика/одељења у истраживању*

Категорије учитеља у односу на улогу ученика/ одељења у истраживању	Фреквенције	Процент/Валидни проценат	Кумулативни проценат
Експериментална група	4	12.5	12.5
Контролна група	4	12.5	25.0
Нису учествовали у тестирању	24	75.0	100.0
Укупно	32	100	

Хомогеност групе испитаника огледа се у односу на степен стручне спреме, од којих већина (78.1%) има завршен факултет и само један завршене магистарске студије (Табела 3).

Табела 3. *Структура узорка у односу на степен стручне спреме*

Степен стручне спреме	Фреквенције	Процент/ Валидни процент	Кумулативни процент
Виша школа	6	18.8	18.8
Висока школа	25	78.1	96.9
Магистарске/мастер студије	1	3.1	100.0
Укупно	32	100.0	

На основу података у табели 4, видимо да је већина анкетираних учитеља (87.5%) музичко образовање стекла углавном у току основних студија у оквиру музичко-методичких предмета, док само њих 4 (12.5%) има завршену основну музичку школу (Табела 4).

Табела 4. *Структура узорка у односу на музичко образовање учитеља*

Похађање основне музичке школе	Фреквенције	Процент/Валидни процент	Кумулативни процент
Да	4	12.5	12.5
Не	28	87.5	100.0
Укупно	32	100.0	

У погледу радног искуства у настави, равномерно су заступљене све старосне групе (са око 20-30%) (Табела 5).

Табела 5. *Структура узорка у односу на године радног стажа*

Године радног стажа	Фреквенције F	Процент/Валидни процент (%)	Кумулативни процент
Мање од 10	6	18.8	18.8
Од 11 до 20	9	28.1	46.9
Од 21 до 30	10	31.3	78.1
Преко 30	7	21.9	100.0
Укупно	32	100.0	

Иако је мали број испитаника, када је реч о категорији учитеља, ограничио могућности примене сложенијег статистичког поступка у обради података и доношењу валиднијих закључака, главни критеријум одабира узорка био је остајање у оквирима двеју школа у којима се истраживање обављало, и покушај да се, бар делимично, установи повезаност наставног рада, избора садржаја и методичких приступа које учитељи примењују, са активностима и постигнућа ученика у области дечјег музичког стваралаштва.

8. ОСНОВНЕ МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ СТАТИСТИЧКЕ ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Из области дескриптивне статистике коришћене су фреквенције и њихово процентуално изражавање, мере просека (аритметичка средина, медијана и мод) и мере варијабилности (стандардна девијација). Наведени параметри коришћени су у статистичкој обради података прикупљених анкетирањем учитеља.

Из области статистичког закључивања примењени су: χ^2 -квадрат тест за испитивање статистичке значајности разлика по појединачним категоријама дечјих радова, t -тест за испитивање статистички значајне разлике између аритметичких средина (укупног броја поена добијених сабирањем појединачних категорија) експерименталне и нееквивалентне контролне групе, односно њихови непараметријски еквиваленти (Ман-Витнијев тест) уколико нису задовољене основне претпоставке за примену параметријских метода. Ови статистички поступци су примењени у обради података са иницијалног и финалног мерења постигнућа ученика.

С обзиром на то да су радове анализирала два независна процењивача, за утврђивање степена слагања њихове процене радова односно испитивање корелације коришћени су χ^2 -квадрат тест, Спирманов коефицијент корелације и Карра коефицијент.

За статистичку процену иницијалног и финалног мерења радова експерименталне групе, односно утврђивања разлике у њиховим резултатима, коришћени су статистички поступци: Макнемаров тест за поновљена мерења за сваки елемент стваралаштва и t -тест поновљених мерења за испитивање разлике укупног броја поена остварених на иницијалном и финалном тестирању ученика.

Сви добијени подаци су обрађени применом статистичког софтера SPSS Statistic 17.00.

9. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Квазиекспериментално истраживање спроведено је у више етапа:

1) На почетку полугодишта учитељи су попунили анкетни упитник о заступљености и начину реализације дечјег музичког стваралаштва (Прилог 1).

2) Реализација наставе музичке културе, односно дечјег музичког стваралаштва, применом интерактивног приступа, одвијала се у току другог школског полугодишта школске 2015/2016.године, у одељењима који су чинили експерименталну групу и часове је реализовао аутор експерименталног програма.

Пре почетка реализације експерименталног програма, обављено је иницијално тестирање ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе, које се састоји од осмишљавања мелодије на задати литерарни текст – стварање дечје песме (Прилог 4). Ученици су осмишљену мелодију вокално репродуковали. Усмено, односно вокално репродуковање, изабрано је као начин реализације дечјег музичког стваралаштва у оквиру иницијалног и финалног тестирања ученика у складу са природом и специфичностима стваралачког процеса. Вокално репродуковање, као важна етапа процеса развоја музичке меморије и формирања музичко-слушних представа, омогућава непосредније музичко изражавање и ученик „слободним комбиновањем ствара нове и логично осмишљене мелодије и хармоније” (Radičeva, 1997: 117). Задатку је претходила кратка мотивациона припрема ученика кроз разговор о садржају песме *Паун*, коју је пре тога изражајно прочитао експериментатор. Текст песме био је исписан на табли. Разговор је био усмерен на подстицање ученика на размишљање о стваралачком поступку у поезији и музици – шта може бити инспирација песнику да напише песму и на који начин литерарни текст инспирише композитора на стварање вокалне композиције. Критеријуми избора литерарног текста, избора усменог презентовања осмишљене мелодије и начина мотивације ученика објашњени су у теоријском приступу истраживању. Како бисмо у што већој мери остварили слободно музичко изражавање, ученици, осим интонације у C-dur тоналитету, нису имали друге инструкције. Одговори ученика су снимљени. Аудио записе вокалног репродуковања ученика истраживач је, после обављеног тестирања,

превео у нотни текст, након чега је уследила анализа појединачних радова ради мерења почетног стања и уједначавања експерименталне и нееквивалентне контролне групе.

Исти поступак примењен је и приликом финалног тестирања ученика након реализације експерименталног програма. Тестирани су ученици обе групе. Задатак је био осмишљавање мелодије на задати текст друге песме из збирке *Весела зоологија*, песме *Камила* Гвида Тартаље. Подвлачимо да су ученици и експерименталне и нееквивалентне контролне групе стварали мелодију на исти литерарни текст. Дечје радове су, ради објективности, анализирала два процењивача. Слагање процењивача утврђено је статистичким поступцима који су, заједно са резултатима мерења објективности, изнети у засебном поглављу. Међутим, из неколико разлога, потребно је додатно образложити процедуру вредновања дечјих радова. Примарни услов за валидност процене је избор независних процењивача. Након обављених консултација са неколико професора музичке културе, који због великог броја нотних записа, сложености захтева приликом прегледања, анализе и процене дечјих радова и временске динамике нису могли да прихвате овај задатак, процењивачи су били реализатор експерименталног програма и МА Катарина Станојевић, асистент на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу за ужу уметничку област Музичка култура са методиком. Критеријум у избору процењивача је, осим уједначеног степена и профила формалног образовања, стручних знања и компетенција, представљало и искуство у раду са децом млађег школског узраста, као важан фактор објективности у погледу захтева и критеријума вредновања дечјих радова (Šefer, 2000). Процењивачи су, након утврђивања критеријума вредновања (Табела 6), самостално и независно један од другог бодовали радове по појединачним параметрима. Свесни чињенице да наведени услови могу проузроковати мању поузданост резултата, критеријуми за процену дечјих радова остали су у музичком домену, јер анализа музичких елемената (ритам, мелодија, акценти, формално заокружење) подразумева поштовање музичких законитости и не зависи од субјективног доживљаја процењивача.

У поглављима о узорку истраживања, дефинисању варијабли и осталих методолошких елемената истраживања, већ смо нагласили да смо у креирању експерименталног програма били ограничени постојећим оперативним плановима учитеља и претходно конципираним наставним јединицама у оквиру којих смо моделовали само поједине сегменте часа. Методолошка ограничења представљала је околност да наставна јединица припада наставној области извођења музике певањем

или области слушања музике, због чега је дечје музичко стваралаштво планирано и реализовано у другом сегменту главног дела часа и завршном делу часа (Прилог 2, модел 3, 4, 5, 6), са изузетком модела 1 и 2 где су стваралачке активности заступљене у уводном делу часа. Тиме је промењена (нарушена) основна функција завршног дела часа која подразумева понављање, утврђивање, систематизацију, а одступање је направљено у односу на утврђени проблем истраживања. Једна од значајних педагошких импликација у завршном поглављу рада постављена је управо на основу представљеног методолошког (и методичког) проблема. Избор наставних јединица које смо сматрали погодним за експериментални програм, извршен је у односу на могућност њиховог тематског и структуралног повезивања са облицима стваралачког рада. Експерименталним програмом обухваћене су следеће наставне јединице: *Вишњичица род родила*, *Распи, цветијај*, *У ливади под јасеном*, *Кенџури* и *Финале* из свите *Карневал живошња*, *Пшци се враћају*, *Блисјај*, *звезда мала* (Прилог 2). Свака наставна јединица обрађена је на једном часу Музичке културе и реализована у четири одељења експерименталне групе. Часове у оквиру експерименталог програма реализовао је експериментатор. Да би се разлике у методичком приступу рада реализатора експеримента и учитеља у нееквивалентној контролној групи минимизирале, распоред наставних јединица такође је утврђен на основу постојећег глобалног плана, а структура и артикулација часова усклађене су са оперативним планом рада за предмет Музичка култура у четвртном разреду у основним школама које представљају узорак истраживања. Концепције часова настале су као резултат обраде постојећих стручних знања, сопственог музичког и педагошког искуства и намере да се садржаји и задаци тако методички обликују како би се у раду са ученицима остварила интеракција у свим поменутиим смеровима.

За време реализације експерименталног програма, у нееквивалентној контролној групи исте наставне јединице реализовали су учитељи примењујући дотадашњи начин рада. Према договору са учитељима који су изводили наставу у четири одељења контролне групе, видови дечјег музичког стваралаштва заступљени у експерименталном програму такође су реализовани у току полугодишта. Избор облика стваралаштва и начин реализације нису строго прописани програмским садржајима, али је управо слобода избора предност за учитеља који планира наставне садржаје и активности. Међутим, осим реализације предвиђених наставних јединица, обраде песама или слушања нових композиција, за које можемо претпоставити да су

примењени уобичајени методски поступци описани у теоријском делу рада, немамо увид у остале аспекте и сегменте часова у нееквивалентној контролној групи.

3) Подаци о активностима ученика и учитеља на часовима моделованим у оквиру експерименталног програма, добијени су на основу анализе аудио снимака изведених часова, *секвенцијалне анализе* сегмената часова у којима је заступљено дечје музичко стваралаштво и посебним запажањима аутора забележеним после сваког одржаног експерименталног часа. Потребно је истаћи да је формална процедура извођења наставе у школама искључивала могућност видео снимања, као и да је за аудио записе била обавезна сагласност родитеља. То је додатно био један од значајних разлога опредељивања за пригодни узорак уместо случајног. Због наведених околности, приликом тестирања ученика у неколико одељења, узорак је чинио мали број испитаника (Табела 1). Остали ученици нису имали одобрење родитеља да учествују у истраживању. Родитељи тих ученика нису желели да своју одлуку и разлоге објасне и аргументују. Без намере да нарушимо законске прописе и процедуру, у договору са управом школе и одељенским старешинама, из педагошких разлога и жеље ученика да осмисле и презентују стваралачке радове, сви ученици су присуствовали часу, припремним активностима и тестирању, али материјали/одговори поменутих ученика нису снимљени и записани.

4) Анализа дечјих радова обављена је у две етапе, као иницијално мерење постигнућа ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе пре почетка експерименталног програма и финално мерење након реализације наставе по утврђеном моделу. Анализа обухвата упоређивање радова експерименталне и нееквивалентне контролне групе, према унапред одређеним параметрима:

- упоређивање појединачних музичких елемената у радовима ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе;
- коначне оцене радова експерименталне и нееквивалентне контролне групе, које се добијају сабирањем оцена појединачних елемената и израчунавањем аритметичке средине.

Посебно су издвојени и елиминисани нереализовани задаци, односно незавршени радови нису даље анализирани. Посебну категорију чине и бројалице које, због својих искључиво метро-ритмичких карактеристика, нису могле бити вредноване по осталим критеријумима и имају 1 бод за ритмичку компоненту, али оне нису искључене из узорка истраживања.

Листе за процену дечјих радова попуњавала су два независна процењивача, на основу претходно наведених параметара, и то на следећи начин: процењивачи појединачно бодују радове ученика по сваком критеријуму посебно, у оквиру иницијалног и финалног тестирања, оцењујући прво ритам код свих ученика, затим мелодију и тако остале индикаторе (формално заокружење, акценти и општи утисак о раду), како би се у што већој мери обезбедила објективност процене. Укупна оцена добија се израчунавањем аритметичке средине збира свих категорија, у статистичкој обради података. Подаци о именима и презименима ученика су доступни експериментатору, док су у статистичкој обради, анализи и интерпретацији њихови радови представљени редним бројевима ученика преузети из Excel табеле у бази података. Експериментатор је током преслушавања снимака дечјих радова, исте идентификовао на основу имена ученика, затим је у нотним свескама, у којима су забележени транскрипти у виду нотних примера, уписао број снимка и, на крају, радове означио бројевима који су унети у табелу. Током процене радова, процењивачи нису знали распоред ученика по одељењима/групама.

Критеријуми процене дечјих музичко-стваралачких радова су унапред одређени након консултација обављених са другим процењивачем.

Табела 6. *Критеријуми и индикатори процене дечјих радова*

Критеријуми	Индикатори
Ритам	Одговарајуће ритмичко трајање појединих слогова у односу на говорну дужину слога, наглашеност слога и значаја по смислу; Усаглашеност ритмичког и мелодијског нагласка; Подударност поступног мелодијског покрета са уједначеним ритмичким кретањем.
Мелодија	Почетни тон, кретање мелодије, тонално-хармонска компонента мелодије
Формални завршетак	Завршни тон, елементи из хармонске компоненте који формирају структурно тежиште музичке реченице
Акценти	Усаглашеност акцената у поезији и музици
Општи утисак	Музички доживљај, мелодичност, инвентивност

5) Идентификација познатих мотива у стваралачким радовима ученика извршена је на основу компаративне анализе мелодијско-ритмичких карактеристика дечјих радова и мелодијско-ритмичких карактеристика композиција у оквиру препоручених, тј. реализованих наставних садржаја на часовима Музичке културе.

6) На крају су издвојени необични и јединствени радови, који се разликују од осталих, ради испитивања заступљености овог својства у радовима ученика у експерименталној и нееквивалентној контролној групи. Оригиналност радова је посебна категорија, с обзиром на то да се о оригиналности може говорити ако се рад процени као јединствен и да се, у контексту дечјег музичког стваралаштва, удаљеност дечјих идеја од познатих музичких материјала утврђује квалитативном анализом дечјих радова (Šefer, 2000). Maksić (2015) дефинише оригиналност као способност давања нових, необичних идеја или склопова идеја. Према Торенсовом тесту креативног мишљења оригиналност представља „збир бодова које испитаник добија за ретке одговоре (који треба да буду ретки у узорку одговора испитаника)” (према Maksić, 2006: 67). Према начину оцењивања у Торенсовим тестовима, дечји одговори се сматрају оригиналним уколико се добију код највише 5 ученика на сваких 100 тестираних (Vulfork i dr., 2014b: 210).

9.1. Опис експерименталног програма

Експериментални програм заснива се на теоријским поставкама и резултатима досадашњих емпиријских истраживања изнетим у теоријском делу рада. Ослањајући се на представљене теоријске основе које указују на постојање различитих аспеката реализације дечјег музичког стваралаштва, експерименталним програмом желели смо да укажемо на могућности убрзавања развоја и напретка ученика у области стваралаштва усмеравањем активности ученика у наставном процесу у оној мери која не ограничава слободно испољавање стваралачких и музичких потенцијала ученика. Оправданост наведеног приступа о неопходности педагошких интервенција наставника, објаснићемо додатно на основу релевантних педагошких и психолошких теорија.

Прво, усмеравање ученика у области стваралаштва односи се на усмеравање аперцептивне пажње која је под утицајем већ постојећих представа и њихово спајање са новим представама, као што је истакао Хербарт (J.F.Herbart), а слично дефинисао и Ушински (K.D.Ušinski). Према мишљењу Ушинског, приликом усвајања нових знања рад треба започети систематизацијом искустава и доживљаја које дете већ има. У стваралачком раду/настави важно је да активности ученика буду вођене подстицајима наставника (Gajić, 2004), али да систем (методичких) инструкција буде тако осмишљен да се не занемари примарна функција стваралаштва – *слободно* изражавање музичког

доживљаја. Шефер (2000) наглашава да реализација дечјег стваралашта у наставном процесу никада није потпуно слободна и спонтана јер се обавља у одређено време, на одређеном часу, када то учитељ планира и очекује. Поред тога, иако се најважније поставке Пијажеове теорије (Piaget) могу применити пре свега у логичко-математичком подручју, његове идеје се могу користити као препоруке за наставни рад и у области дечјег музичког стваралаштва. Притом мислимо на активно укључивање деце у наставни процес, подстицање ученика на што већи број различитих активности, значај интеракције са околином, упознавање индивидуалних разлика међу ученицима и вредновање њиховог рада на основу праћења индивидуалног напретка, а не на основу поређења са постигнућима друге деце истог узраста (Vizek-Vidović et al., 2003). Подручје приближног развоја, које представља важан појам теорије Виготског (Vigotski, 1996), обухвата распон између когнитивног нивоа на коме ученик самостално реализује задатке и нивоа где не може самостално одговорити постављеном захтеву, али га може решити уз помоћ учитеља који „има улогу активног водича кроз подручја приближног развоја” (Vizek-Vidović et al., 2003: 57). Виготски сматра да је поучавање најефикасније у оквирима поменутог подручја, и да захтеве треба прецизно одредити према његовим границама. Подршка учитеља требало би да обухвати следеће интервенције: моделовање којим се ученику указује на начин решавања задатка, подстицање похвалама, пружањем повратних информација и директним упутствима шта ученик треба да уради. Ако педагошке интервенције применимо у почетним, припремним облицима стваралаштва (Plavša et al., 1968) усмеравање тока развоја њихових стваралачких потенцијала не угрожава развој креативности и слободу стваралачког израза детета, већ такав приступ, који је Виготски (Vigotski, 1996) назвао асоцијативном интеракцијом, подстиче њихов напредак и развој у том подручју.

Уважавање претходних теорија определило нас је да се у експерименталном програму посебно бавимо посматрањем понашања и активности ученика у реализацији дечјег музичког стваралаштва и постигнућима ученика који су резултат учења и активирајућих подстицаја у настави. У оквиру експерименталног програма коришћене су различите когнитивне активности/технике: повезивање са дечјим музичким искуством – стеченим непосредно на датом часу или у претходним етапама наставног процеса, предзнањима, повезивање стваралаштва са другим областима рада у настави музичке културе, али и сродним дисциплинама/уметничким областима, демонстрација поступака и активности, подстицање ученика за проналажење веза између садржаја, тј.

развијање асоцијативне технике. По узору на методе ефективног подстицања ученика у школи, које је дефинисао Мусен (Mussen at.al., 1984), издвојене су технике које смо применили у раду са експерименталном групом ученика и приказали кроз секвенцијалну анализу часова:

- константно подстицање ученика,
- подстицање активности ученика ради достизања одређених резултата,
- интересовање учитеља за напредак и успех ученика и похвала за конкретни задатак на самом часу,
- усмеравање ученика у циљу постизања бољих постигнућа,
- учитељ подстиче, вреднује, похваљује ученике према заслуженом труду и залагању на часу,
- резултати ученика се вреднују у односу на његов почетни ниво постигнућа и претходне резултате (његови резултати се не упоређују са радовима осталих ученика),
- код ученика се подстиче развој унутрашње мотивације¹³ указивањем на сопствене могућности и активности од којих зависе његови резултати.

Експериментални програм је конципиран са циљем постепеног увођења сложенијих захтева у свим аспектима: веће слободе у музичко-стваралачком изражавању, могућност сублимације досадашњих музичких искустава у оквиру осталих подручја – извођења и слушања музике, имплементација нових знања у стваралачке активности и радове, кориговање радова у складу са повратним информацијама и интервенцијама експериментатора, упознавање различитих видова и функција стваралаштва. Из наведених разлога, квазиекспериментално истраживање је реализовано у четвртој разреду основне школе. Овај узраст ученика, због њихових предзнања и музичких искустава стечених у оквиру свих наставних области у претходним разредима, пружа веће могућности примене разноврсних видова стваралаштва и различитих начина њихове реализације, с обзиром на симултано одвијање процеса музичког описмењавања. У току реализације програма, у четвртој разреду, процес музичког описмењавања започет у трећем разреду се наставља, а

¹³ Улогу унутрашње мотивације у музичком развоју, као и њен утицај на постигнућа ученика, потврђују налази аутора који су се бавили испитивањем мотивације музички талентованих ученика (Вајт (R.White, 1959), Хартер (S.Harter, 1981), Рејнор (J.O.Raynor, 1983), Богуновић (Bogunović, 2008)).

усвојени појмови из те области су назначени у припремама за час као опис њихових претходних знања. Иако програмски захтеви за четврти разред подразумевају реализацију одређених видова, записивањем осмишљених, музичких решења, руководећи се основном функцијом стваралаштва (слободно изражавање), све стваралачке активности ученика у оквиру експерименталног програма одвијале су се усмено, вокалним репродуковањем музичких целина или комбиновањем стваралачког поступка по слуху и из нотног текста (видети методичке напомене и објашњења у Моделу 5 и Моделу 6). У појединачним случајевима, када су у питању талентовани ученици или ученици који похађају музичку школу, такве активности омогућавају већу самосталност ученика у стваралачком раду. Сложенији облици рада у области дечјег стваралаштва реализују се у настави солфеђа у музичким школама. „После описмењавања, дечје музичко стваралаштво се одвија на основу повезивања музичко-слушних представа с нотним знацима, мелодије се записују без помоћи инструмента, постављају се сложенији задаци итд” (Radičeva, 1997: 117). Међутим, с обзиром на досадашња искуства у раду са ученицима млађег узраста и специфичностима васпитно-образовног рада у основној школи, у раду са ученицима експерименталне групе првенствено смо се ослањали на њихова музичка искуства, без поделе на фазу пре или после музичког описмењавања. Полазећи од тога да је обрада песама најзаступљенија наставна јединица у млађим разредима, а слушање музике најнепосреднији начин да ученици примене теоријска знања, стваралаштво је у експерименталном програму заступљено на часовима обраде песме по слуху и часу слушања музике, на коме ученици импровизују ритам на задати текст, а затим, као основу за стварање мелодије, користе претходно осмишљен ритам (Прилог 2, Модел 4). У овом примеру, због сложености задатка (и дужег временског трајања потребног за реализацију) и повезивања две стваралачке активности на истом часу, слушање музике додатно има улогу припреме и мотивације ученика за стваралачки рад у завршном делу часа.

Одлике стваралачког процеса и природа стваралачких способности ученика усмеравају наставне активности у области стваралаштва и одређују артикулацију часа на којима је стваралаштво најчешће заступљено у једној етапи часа. Осим садржаја званичног наставног програма, придржавали смо се и препорука у доступној методичкој литератури за предмет Музичка култура, како би остале компоненте часа, ван домена стваралачког рада (методски поступак обраде песама, избор композиција за слушање музике и методичка организација часа), биле уједначене у нееквивалентној

контролној и експерименталној групи. За област стваралаштва, најчешће препоруке за наставни рад односе се на примену стваралаштва у завршном делу часа, управо на часу слушања музике или часу обраде песама. Остваривање/извођење експерименталног програма је олакшано и објективизирано избором реализатора програма; наставу у експерименталним одељењима реализује иста особа (аутор рада/експериментатор), чиме су избегнуте методолошке потешкоће које би могле настати појављивањем и деловањем нове варијабле – личност и компетенције учитеља који изводе наставу у експерименталним одељењима.

Сегменти часова, који се по моделу реализују са експерименталном групом, конципирани су у складу са важним компонентама дечјег музичког стваралаштва од којих зависи ефикасност часа – активност ученика и продукти часа, а то су:

1. избор видова стваралаштва,
2. редослед примене појединих видова стваралаштва,
3. виши ниво корелације садржаја на часу – усклађивање са наставним јединицама у главном делу часа, повезивање различитих наставних области, али и асоцијативно повезивање музичких и литерарних елемената,
4. одговарајућа педагошка интервенција наставника у односу на тежину захтева појединих облика стваралаштва.

Примена једноставних облика стваралаштва у експерименталном програму има функцију припреме ученика за сложеније видове стваралачког изражавања, наговештавајући и наредне сложеније задатке који се од њих очекују. Музичка допуњалка, као најједноставнији облик, не представља музичко стваралаштво у правом смислу те речи, али има значајну улогу као припремни облик рада у области стваралаштва (Прилог 2, Модел 1). Група допуњалки обухвата неколико различитих варијанти, зависно од домена којима захтеви припадају: ритмичка допуњалка (област ритма), мелодијска питања и одговори (област мелодике и формално заокружење музичке мисли), мелодијске допуњалке са задатком формалног завршетка музичке мисли (разне врсте каденцирања), мелодијске допуњалке са текстом – питања и одговори са текстом (литерарни текст) и сл. Поједини аутори сматрају да у раду на развијању стваралачке маште ученика не треба почети са ритмичким допуњалкама, али, као што је Душан Плавша нагласио, „циљ овог поступка је да дете приближи неким елементарним законима музичке синтаксе (правописа), те је помоћ коју наставник пружа ученику на почетку његових стваралачких покушаја (ма како они

незнатни били) од битне важности и неоспорно природна” (Plavša et al., 1967: 175). С обзиром на то да ученици још у млађим разредима несвесно, на основу стечених музичко-слушних представа, разликују завршену музичку целину од музичке мисли која има тенденцију даљег кретања (Stanković, 2002: 55), мелодијска питања и одговори имају значајну улогу у развијању осећаја за формално заокружење музичке мисли. Аналогија са знацима интерпункције, указивање на заједничке одлике говора и музике и изрази „музичка тачка” и „музички зарез” преузети од аутора Д. Плавше и Е. Станковић, које смо користили у експерименталном програму, у великој мери су допринели разумевању стваралачког процеса и ефикасној реализацији поменутог вида стваралаштва. Због своје функције у припреми ученика за даљи рад и наставне активности, ритмичке допуњалке или мелодијска питања и одговоре могуће је применити и у уводном делу часа (Прилог 2, Модел 2).

Класификацију видова стваралаштва који су примењени у експерименталном програму могуће је направити у односу на примарну функцију– *слободно изражавање*, и према степену стваралачке слободе можемо их груписати на следећи начин:

- а) група музичких допуњалки: ритмичка допуњалка, мелодијска питања и одговори, мелодијска допуњалка са текстом (облици рада са минималним уделом слободног стваралачког израза који представљају припрему за инвентивније и слободније видове изражавања) (Прилог 2, Модел 1, 2, 3).
- б) састављање мелодије од понуђених мотива (код којих је стваралачка активност делимично присутна) и варирање познате песме (Прилог 2, Модел 5, 6).
- в) осмишљавање ритма и мелодије на задати текст (слободно изражавање музичког доживљаја, али и доживљаја поетског текста) (Прилог 2, Модел 4).

Видове изражавања музичким средствима могуће је груписати и на основу употребе текста који представља окосницу стваралачког рада у истраживању. Према том критеријуму можемо посебно издвојити: мелодијску допуњалку са текстом, варирање мелодије песме, осмишљавање мелодије на задати текст.

Редослед примене видова стваралаштва подразумева поштовање хијерархије у погледу сложености захтева, а поштовање принципа систематичности и поступности позитивно утиче на постигнућа ученика. Из тог разлога, у раду са експерименталном групом, наведени видови стваралаштва примењени су следећим редоследом:

1. ритмичка допуњалка и мелодијска допуњалка у виду питања и одговора,

2. формирање завршетка задатог мелодијског мотива – каденце као вид мелодијске допуњалке,
3. мелодијска допуњалка са текстом,
4. осмишљавање ритма на задати текст¹⁴ и мелодије на задати ритам,
5. састављање мелодије од понуђених мотива,
6. варирање мелодије.

Избор наставних јединица смо већ објаснили, а осим тога, садржаји су планирани и на основу интегрисаних међупредметних циљева и садржаја наставе музичке културе, ликовне културе и српског језика. Када су садржаји у главном делу часа комплементарни са садржајима у осталим етапама часа, ученици имају боља постигнућа, јер сродни/интегрисани садржаји подстицајно делују на ученике и доприносе стварању повољне атмосфере за стваралачко изражавање ученика. Иако часови у оквиру експерименталног програма не представљају часове корелације два предмета, уочљиво је повезивање литерарних и музичких карактеристика/елемената у уводном делу часа у функцији припреме за наредне музичко-стваралачке активности у току часа (Прилог 2, Модел 2). Осим претходно наведених одредница, облике стваралаштва треба ускладити са наставном јединицом у главном делу часа и у односу на сложеност захтева. У складу са тежином захтева и временским трајањем потребним за обраду наставне јединице у главном делу часа, за други сегмент главног дела часа и завршни део часа треба бирати једноставније видове стваралаштва. Важно је напоменути да нема егзактне прецизности при одређењу сложености видова стваралачког изражавања, али да је степен сложености могуће приближно утврдити *након* обављеног истраживања, стицањем увида у могућности ученика у подручју стваралаштва на основу анализе њихових активности и радова у току реализације експерименталних часова.

Утицај осталих (ваннаставних) фактора разматрали смо са теоријског аспекта, имајући у виду карактеристике *гечјеї* музичког стваралаштва које се на млађем школском узрасту заснива на испољавању музичког доживљаја и не остварује (са изузетком натпросечно талентованих ученика) веће резултате. Методологија праћења наставних активности, анализе исхода наставног процеса и вредновања квалитета наставе музичке културе одређена је у односу на доживљајни аспект наставе који је

¹⁴ Задатак се односи на осмишљавање ритма на задати текст и осмишљавање мелодије на претходно одређен ритам, чиме су све три компоненте – текст, ритам и мелодија повезане и условљене.

експлицитно наглашен у области стваралаштва. Померање тежишта васпитно-образовног рада са наставних садржаја на исходе учења (Pešić et al., 2009), као и друге промене у концепцији наставе, у функцији су стварања креативног појединца као једног од примарних циљева савременог образовног процеса. Ради остварења поменутог циља, посебна пажња усмерена је на креативан приступ избору и планирању садржаја, који подразумева тематски организоване садржаје рада из школских предмета (Šefer, 2008), али и повезаност различитих области у оквиру једног предмета. У том контексту, наглашене су улога и значај повезивања стваралаштва са осталим предметним подручјима и могућности усмеравања и развијања стваралачких потенцијала ученика у настави. Стваралачке активности у музичкој настави подстичу унутрашњу мотивацију ученика, развој креативности и емоционалну експресију. Праћење стваралачких активности ученика и рад на развоју стваралачких потенцијала, уочавање напретка на том пољу, вредновање њихових постигнућа, односно вредновање децјих радова у области музичког стваралаштва, значајна су питања која остају отворена и недовољно истражена у досадашњим теоријским и емпиријским радовима. У циљу унапређивања наставне праксе и развијања децјих потенцијала на млађем школском узрасту, ауторка Шефер је указала на потребу трансформисања наставе у два основна правца: први је „афирмисањ(е) метода учења које могу да активирају ученички потенцијал у процесу наставе и створе простор за децје стваралаштво” и други представља „повезивањ(е) различитих наставних садржаја” (Šefer, 2008: 18), односно оспособљавање ученика за усвајање система знања уместо појединачних појмова. Експериментални програм представља покушај да се истраживачки приступ предвиђен за „егзактне” научне дисциплине које припадају области интелектуалног васпитања, примени у домену естетског васпитања, у подручју уметности и музичко-стваралачког рада (Gajić, 2004).

Карактеристику нашег истраживања представљају слобода и креативан приступ наставника у моделовању наставних садржаја. Специфичност се огледа/уочава већ у самој артикулацији садржаја, у којој се одступа од традиционалне концепције у погледу временског трајања појединачних сегмената часа – уводног, главног и завршног дела. Додатно, примарна функција уводног и завршног дела часа измењена је у складу са циљем и сврхом истраживања и применом стваралачких активности у уводном и завршном делу часа. Уколико упоредимо представљене методичке поступке у области слушања музике у теоријском делу рада са њиховом применом у предложеним моделима часова, уочићемо одређене разлике. Одступања су била у

функцији представљања и решавања одређеног проблема и пре свега се односе на слушање познатих композиција у уводном делу часа (Прилог 2, Модел 5) са циљем упознавања датог проблема, као што је поступак варирања мелодије у наведеном примеру, без постављања других задатака.

На основу изнетих ставова о подстицању креативно-стваралачког развоја ученика, као и на основу анализе карактеристика музичке наставе и психолошких основа дечјег развоја, концепција експерименталног програма подразумева моделовање сегмената часа у којима се реализује дечје музичко стваралаштво, односно моделовање часа према специфичностима стваралачке активности која се на часу примењује. Избор садржаја и дидактичко-методичких поступака је у функцији остваривања тематске повезаности, логичке заокружености часа и, пре свега, препознавања специфичне природе музичке наставе у којој когнитивна димензија и емотивни доживљај представљају две узајамно повезане компоненте, подједнако важне за наставни процес.

Осим нотних примера песама преузетих из уџбеника издавача *Едука*, који је у припремама за часове у раду са експерименталном групом наведен као литература за ученике, сви дидактички материјали и наставна средства за реализацију часова посебно су креирани за потребе истраживања. Поменути уџбеник је избор учитеља (школе) и користи се на осталим часовима које реализују учитељи ван експерименталног програма, као и на часовима Музичке културе у свим одељењима нееквивалентне контролне групе.

9.2. Карактеристике литерарног текста примењеног у иницијалном и финалном тестирању ученика

Текстови песама на који ученици стварају мелодију/дечју песму одабрани су по критеријумима које смо већ навели у теоријском делу рада.

Имајући у виду посебну важност тематског садржаја и форме песме, као и околност да је за одређен број пригодних песама већ компонована музика, за тестирање су изабране песме аутора Гвида Тартаље¹⁵, из збирке *Весела зоологија*. Образложићемо

¹⁵ Због уједначавања група није остављена могућност избора текстова која су деца сама написала, иако сматрамо да би повезивањем литерарног и музичког изражавања додатно била остварена интеракција у настави.

овакав избор одликама Тартаљине поезије за децу, а то су његова богата инвенција, сугестивни реализам и ведри хумор. У раним песничким збиркама „има романтичарских примеса и бајковите атмосфере”, али је већ збирка „Прве трешње” ведра, разиграна, са примесама чистог хумора и Тартаља је у овим песмама, по мишљењу Тихомира Продановића, „оригиналан по замисли, изразу и елементима ритма” (Marjanović, 1998: 127). Његови песнички мотиви и слике засновани су на реалним доживљајима и властитим асоцијацијама. „Поетски свет Гвида Тартаље омеђен је тематиком стварности” у којој проналази повод за инспирацију (Isto, 1998: 126). Још у раном стваралачком периоду „везује се за животињски свет јер је он најближи деци” и пева о темама које могу да поуче и забаве децу (Marjanović, 1971: 57). „Тартаљина стална наклоност ка конкретним и реалистичким визијама света огледа се и у форми његове поезије” (Marjanović, 1971: 56), која са осталим својствима – јасноћом, ритмом, музикалношћу и хумором, подстицајно делују на децу у музичко-стваралачким активностима. У низу поетских циклуса о природи, деци, животињама, остварио је уметничке слике детињства.

Збирка *Весела зоолоџија* заузима важно место у његовом стваралачком опусу и садржи око осамдесет песама. Смисао за избор занимљивих мотива и сликовит и мелодичан израз песник је у овој збирци употребио за поетско осликавање шаљивих минијатура о различитим домаћим и шумским животињама. Истичући у песмама типичну особину сваке од њих, створио је ведре и духовите карикатуре у стиху и „изразио ванредан смисао за карактеризацију животињског света чије је особине најчешће хуморно опсервирао” (Marjanović, 1971: 62). Спонтан, природан и једноставан хумор је „свеприсутан елеменат у структури Тартаљине поезије”. (Milinković, 2014: 233). Осим што су песме у *Веселој зоолоџији* са добро распоређеним римама, оне садрже стихове правилног четверца или шестерца (Marjanović, 1971).

Стваралачки опус Гвида Тартаље „представља важну спону између традиционалне и модерне песничке оријентације” и значајну карику у развојној линији дечје литературе, од Змаја до Душка Радовића и других савремених песника (Milinković, 2014 : 230). Позитиван став о Тартаљиној поезији изразио је и Душан Радовић, сврставајући његове кратке, једноставне песме полетне метрике, сведене на неколико рима у *Анџолоџију српске поезије за децу*. Радовић је сматрао да само прави песник уме написати добру кратку песму (Radović, 2004). Тартаља је, као песник који разуме дечје искуство и доживљаје дечје душе, унео у свет поезије мотиве игре у „време класичног певања, када осећање за игру, као наглашенији део дечјег мишљења,

још није било разбуђено” (Zorić & Milinković, 2002: 65). Све наведене карактеристике Тартаљиних песама, од ритмичке организације, распореда рима до хумора и елемената игре, определиле су нас у избору литерарних текстова које смо користили у истраживању.

На крају, говорећи о критеријумима при избору поетског текста за музичко-стваралачке активности ученика, потребно је подсетити да музичка синтакса на специфичан начин спаја елементе музичке грађе у одређену форму (Lazarević, 2015: 49) и да, као што ауторка Поповић (Popović, 2017: 270) истиче, „музичка конструкција није ни граматички, а ни синтаксички сводљива на појмовну природу међусобних односа као што је то случај у природном језику и општој лингистици”. Песма *Паун* садржи правилну смену наглашених и ненаглашених слогова, који се поклапају са акцентима у музици, док се први и трећи стих, у односу на број слогова разликују, од другог и четвртог стиха. У песми *Камила* налазимо правилну силабичку версификацију јер сваки стих садржи осам слогова, а ритмичку организацију употпуњује римовање стихова: првог стиха са трећим и другог са четвртим (Прилог 4).

III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. СТАВОВИ УЧИТЕЉА О МЕТОДИЧКИМ АСПЕКТИМА ДЕЧЈЕГ МУЗИЧКОГ СТВАРАЛАШТВА НА ОСНОВУ АНКЕТЕ

Најважнији аспекти и суштина интерпретације резултата спроведеног истраживања јесу могући ефекти експерименталног програма на продукте дечјег музичког стваралаштва у настави музичке културе. Специфичности и одреднице експерименталног програма су у методолошком оквиру истраживања прецизно објашњене. Дизајнирање експерименталних часова, у складу са захтевима наставног програма, предзнањима ученика у овој области и могућностима имплементације у постојеће оперативне планове за предмет Музичка култура, у одељењима експерименталне групе захтевало је отворен и креативан приступ свим фазама истраживања.

Ради испитивања разлика између групе у којој је примењен нови програм и друге групе у којој су ученици дечје музичко стваралаштво реализовали без увођења новог модела, важан сегмент је упознавање уобичајеног начина рада у области дечјег музичког стваралаштва у наставној пракси. Подаци о методичком приступу дечјем стваралаштву, који се примењује у школама обухваћеним истраживањем, имају двоструки значај за тумачење и валидност интерпретације резултата, односно исхода експерименталног програма.

Њихова примарна улога је упознавање методичких приступа које су учитељи примењивали у одељењима експерименталне групе пре почетка реализације квазиексперименталног истраживања, ради стицања увида истраживача у предзнања и искуства ученика. Друга функција ових података огледа се у критичком сагледавању методичких поступака у области дечјег музичког стваралаштва у нееквивалентној контролној групи, у односу на коју су исходи програма мерени и утврђени. Иако су ставови учитеља од секундарног значаја за тему докторске дисертације и предмет истраживања, разлог њиховог укључивања у процес истраживања је коришћење група које нису рандомизоване. Иако смо уједначавање група покушали да остваримо другим

расположивим техникама избора група, описаним у поглављу о узорку истраживања, ставове учитеља о методичким аспектима реализације дечјег музичког стваралаштва сматрали смо једним од алтернативних објашњења које је неопходно у квазиексперименталним истраживањима (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Укључивање осталих учитеља у овај сегмент истраживања сматрали смо додатном могућношћу стварања шире и реалне слике о наставним ситуацијама и проблемима дечјег музичког стваралаштва у непосредном раду са ученицима. У том смислу, првобитна замисао била је издвајање и посебно тумачење резултата анкетирања учитеља који изводе наставу у експерименталним и нееквивалентним контролним одељењима, док је сврха осталих одговора била допуна и потврда релевантних чињеница и закључака. Имајући у виду мали узорак учитеља у чијим смо одељењима тестирали ученике (укупно 8), и добијене статистичке податке, према којима нема битне разлике у њиховим ставовима уколико их упоредимо са ставовима учитеља који нису учествовали у истраживању, у даљој интерпретацији они не чине засебну групу одговора. Одговори учитеља приказани су интегрално, а уочене специфичности и одступања објашњена су код појединачних питања.

Одговори испитаника систематизовани су према постављеним хипотезама, у три категорије значајне за предмет и циљ истраживања: заступљеност дечјег музичког стваралаштва, методички поступци који се примењују у раду и фактори који утичу на реализацију дечјег музичког стваралаштва и постигнућа ученика.

1.1. Ставови учитеља о заступљености дечјег музичког стваралаштва

Програмски садржаји и захтеви предмета Музичка култура су основно полазиште, оквир и усмерење васпитно-образовног рада учитеља у млађим разредима основне школе. У реализацији различитих музичких активности у оквиру овог предмета, учитељи се не осећају довољно компетентним, што су многобројна теоријска и емпиријска истраживања показала (Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996; Ruddock & Leong, 2005; Wiggins & Wiggins 2008; Seddon & Biasutti 2008; Svalina, 2015; Kokotsaki & Newton, 2015; Vidulin & Cingula, 2016; Nikolić, 2017; Hennessy 2000; Vukićević & Stanojević, 2020). Из тог разлога се при планирању, артикулацији и презентовању садржаја у великој мери ослањају на програмске циљеве, препоручене садржаје и начин њиховог остваривања. Посебно деликатно подручје рада за њих представља дечје музичко стваралаштво, из следећег разлога: у односу на друга програмска

подручја – извођење и слушање музике, у области стваралаштва не могу се добити детаљна методичка упутства за реализацију свих појединачних видова стваралаштва. Они морају бити прилагођени индивидуалним могућностима музичког изражавања ученика кроз област стваралаштва, као и музичким, перцептивним и сазнајним искуствима стеченим у оквиру других музичких активности.

У нашем узорку, осим што 21.9% учитеља сматра да стваралаштво није у довољној мери заступљено, велики број учитеља, који су се потврдно изјаснили о заступљености стваралаштва, наводи одређене недостатке. Њихови ставови су заступљени у оквиру две категорије одговора: заступљени су само поједини видови стваралаштва (50.0%), и нису јасно дефинисани (21.9%) (табела 7).

Табела 7. Мишљење учитеља о програмској заступљености децје музичког стваралаштва

Одговори учитеља	Фреквенције	Процент/валидни процент	Кумулативни процент
Заступљено је у довољној мери	2	6.3	6.3
Заступљени су само поједини видови стваралаштва	16	50.0	56.3
Нису заступљени у довољној мери	7	21.9	78.1
Заступљени су, али нису јасно дефинисани	7	21.9	100.0
Укупно	32	100.0	

Позитивно мишљење о програмским садржајима у области стваралаштва изразила су само два учитеља (6.3%), али се у поређењу са одговорима на друга питања, јављају недоумице при њиховом тумачењу. Наиме, овај одговор може се интерпретирати из два дијаметрално супротна угла, тј. у позитивном и/или негативном контексту. У првом случају, можемо закључити да ови учитељи имају довољно стручних и дидактичко-методичких знања и компетенција за подстицање, извођење и евалуацију стваралачких активности ученика и да наставни програм за њих представља само темељ за даљу изградњу и развој образовних стратегија у стваралачком подручју. Исти одговор о довољној заступљености стваралаштва може значити и да област стваралаштва не сматрају подједнако значајном као област извођења и слушања музике и да је, према субјективној процени учитеља, избор музичко-стваралачких активности у реципрочном односу са њиховим значајем и улогом у континуираном процесу учења о музичкој уметности. Потребно је нагласити да су наставни програми у међувремену

реформисани, и да је суштина измена усмерена на дефинисање и остваривање исхода и истицање улоге искуственог учења у функцији развоја аналитичког, критичког и креативног мишљења (Službeni glasnik RS, 11/2019). Међутим, и пре увођења нових програмских захтева, у почетној фази конципирања пројекта истраживања, схватили смо значај корелативних активности ученика за подстицање изражавања музичког доживљаја у области дечјег музичког стваралаштва, с обзиром на то да је у наставној пракси, на млађем школском узрасту, важно прихватити да креативно изражавање ученика не може бити у потпуности спонтано, слободно и оригинално (Jeremić & Stanković, 2019). Логичка повезаност и прожимање различитих музичких активности на часу Музичке културе (Bratić & Filipović, 2001; Ivanović, 2007), корелација са другим предметима као покретач истраживачких и креативних активности ученика (Ђорђевић, В., 2011; Ratković, 2018; Tanasković, 2020), представљали су једно од полазишта у креирању експерименталног програма, у чијем је фокусу интеракција свих чинилаца и карактеристика стваралаштва и наставе музичке културе у целини. Наведени елементи су у новим наставним програмима такође препознати као предуслов успешне реализације наставног процеса и достизања предвиђених исхода у првом циклусу музичког васпитања и образовања.¹⁶

Општи закључак о заступљености стваралаштва на основу мишљења учитеља мора обухватити следећу чињеницу, а то је да изостанак детаљнијих информација и методичких препорука за област дечјег музичког стваралаштва није недостатак наставног програма, већ пружена могућност да учитељ слободно и креативно приступи планирању и реализацији стваралачког подручја. Конкретнија и строга упутства за дидактичко-методичко остваривање програма ограничила би простор за избор садржаја и приступа који одговарају могућностима ученика и компетенцијама учитеља.

Подела и груписање облика стваралачког рада у односу на уметничку област којој средства изражавања припадају, при чему су музичка средства у једној групи а средства осталих уметности у другој, подједнако је присутна у методичкој литератури домаћих аутора (Bratić & Filipović, 2001; Jeremić & Stanković, 2019) и наставној пракси. Према одговорима учитеља, стваралачко изражавање музичким елементима и изражавање музичког доживљаја кроз друга уметничка подручја, уједначени су по

¹⁶ Процес иновирања и осавремењивања музичког образовања у основној школи почео је увођењем стандарда, нивоа постигнућа и исхода, а нови Програми наставе и учења представљају наставак започете реформе.

заступљености у наставном раду. Наизменична примена изражајних средстава различитих уметности, уколико је методички адекватна, може бити показатељ познавања карактеристика дечјег стваралачког процеса и усклађености са индивидуалним стваралачким и музичким потенцијалима ученика. Поуздане тврдње и закључке изнећемо тек након анализе одговора испитаника на сродна питања, интерпретирана у наставку.

Иако 18. 8% испитаника чешће примењује видове стваралачког изражавања ученика музичким средствима у односу на облике стваралачког рада који подразумевају интеграцију са другим уметничким областима, и чак 50.0 % подједнако користи и једне и друге (табела 8), само је пет испитаника конкретно именовало поменуте видове стваралаштва.

Табела 8. Учесћалост и примене одређених видова стваралаштва у настави

Видови стваралаштва	Фреквенције	Процент/ валидни проценат	Кумулативни процент
Видови изражавања музичког доживљаја средствима музичке уметности	6	18.8	18.8
Видови изражавања средствим других уметности под дејством музике	10	31.3	50.0
Подједнака примена и једних и других видова	16	50.0	100.0
Укупно	32	100.0	

Одговори учитеља о видовима стваралачког изражавања музичким средствима приказани су у првој колони у табели 9. Остале категорије одговора које не припадају подручју стваралаштва и њихов број (укупно 20), налазе се у истој табели (трећа и четврта колона). Претпостављамо да изостанак одговора на ово питање у седам анкетних упитника такође говори о недовољном познавању карактеристика и могућности примене стваралачких активности у чијој су основи различити начини допуњавања, варирања, трансформисања и осмишљавања ритмичке и мелодијске компоненте, или осталих конституената музичког израза.

Табела 9. Одговори учитеља о видовима изражавања музичким средствима које примењују у настави

Видови стваралаштва музичким средствима	Број одговора ¹⁷	Одговори који не припадају подручју стваралаштва или облицима изражавања музичким средствима	Број одговора ¹⁸
Стварање мелодије (на задати ритам)	3	Слушање музике	3
Ритмичке допуњалке	1	Наставна средства/дечји инструменти	9
Осмишљавање ритмичке пратње за дечји музички инструмент	2	Свирање на дечјим инструментима	3
Сви облици стваралаштва предвиђени програмским садржајима: музичка питања и одговори, музичке допуњалке (ритмичке и мелодијске), импровизација мелодије на познату бројалицу или задати поетски текст, компоновање дечје песме, смишљање аранжмана за композиције које ученици певају или свирају	1	Видови изражавања средствима других уметности	5

Без обзира на фреквенције одговора учитеља на претходна два питања, навођење конкретних видова стваралаштва у оквиру петог питања можемо сматрати релевантним чињеницама о познавању видова изражавања музичким средствима. Претпоставка да мали број учитеља (5) у свом одељењу користи најзначајније форме рада на развоју музичке креативности ученика, илуструје неповољно стање када је реч о заступљености стваралаштва у васпитно-образовном раду. Чак и када одређени учитељи примењују ову врсту стваралачког изражавања, најчешће се опредељују за један облик рада, недовољан за подстицање даљег развоја стваралаштва код ученика. Посматрано у ширем контексту, такво стање се може негативно одразити на потенцијални развој креативног појединца, што је императив савременог васпитно-образовног процеса.

Уколико ове податке упоредимо са претходно изнетим мишљењем већине учитеља о програмским садржајима, и објединимо претпоставке, намећу се следеће могућности тумачења (и разлози) добијених резултата:

- недовољан број часова Музичке културе и недостатак времена за креативне активности, јер су „обавезни” садржаји, које би требало обрадити, обимни у односу на предвиђен фонд часова (учење нових песама – певање и свирање, усвајање

¹⁷ У овој колони је приказан број одговора (7), а не број испитаника (5), с обзиром на то да је један испитаник имао могућност да наведе неколико различитих видова стваралаштва.

¹⁸ Број одговора је истоветан броју испитаника.

елементарних знања из теорије музике, извођење бројалица и музичких игара, слушање музике);

- несигурност учитеља у погледу властитих стваралачких способности и инвентивности, посебно важних за планирање у области стваралаштва. За разлику од осталих музичких активности, план стваралачких активности и задатака представља само полазиште и оквир и подразумева отворен приступ реализацији;

- компетенције учитеља у овој области базирају се на методичким аспектима, док сама реализација стваралаштва (слушање дечјих музичких творевина, записивање, вокално или инструментално репродуковање, кодирање и анализа) захтева и одређен ниво музичких способности и музичког образовања (видети структуру узорка у табели 5).

Изражавање ликовним, литерарним средствима или покретом сложеније је у формалном погледу, али њихова употреба подразумева адекватан методички поступак односно целовит интегративни приступ: интеграцију садржаја у припремној фази, интеграцију стваралачких активности у централном делу часа и анализу радова са аспекта обе уметности (музике и оне уметности чија су средства коришћена на датом часу). На основу одговора учитеља, према којима њих 81.3% (Табела 10) ове форме рада користи на часовима Музичке културе, може се уочити карактеристика корелације успостављене у једном смеру, у функцији изражавања музичког доживљаја, при чему други предмет има подређену улогу.

Табела 10. *Наставни предмети на којима се реализују видови дечјеј музичкој стваралаштва (корелација са другим предметима)*

Наставни предмети	Фреквенције	Процент/Валидни процент (%)	Кумулативни процент
Музичка култура у корелацији са другим предметима (Ликовна култура, Физичко васпитање и Српски језик)	26	81.3	81.3
Ликовна култура, Физичко васпитање или Српски језик	6	18.8	100.0
Укупно	32	100.0	

Музика се у мањој мери користи као подстицај на стваралачке активности на часовима Српског језика, Ликовне културе и Физичког васпитања, иако би у оквиру

тих предмета ученици имали више могућности и простора за структурално повезивање две или више области и вишеслојну анализу стваралачких активности и радова. Без пажљивог одабира релевантних активности, у складу са природом садржаја, прибегавање литерарном, ликовном или изражавању покретом, као допунским активностима у завршном делу часа Музичке културе, не доводи до очекиваних исхода у погледу развоја стваралачких предиспозиција ученика и напретка у музичко-стваралачкој продукцији.

Преовлађујућа мишљења учитеља о заступљености дечјег музичког стваралаштва у Програму и начину реализације ове наставне области у наставној пракси, потврђују прву хипотезу (X1) *да су у настави музичке културе у млађим разредима основне школе њоједини видови дечјеј музичкој стваралаштва њојшину изостављени.*

1.2. Ставови учитеља о методичким поступцима у реализацији дечјег музичког стваралаштва

Имајући у виду да су у експерименталном програму примењени искључиво видови дечјег музичког стваралаштва који подразумевају изражавање музичким средствима, испитивања методичких аспеката стваралаштва које учитељи примењују оријентисана су ка овим видовима изражавања.

Резултати анкете показују да учитељи нису препознали специфичност дечјег музичког стваралаштва у неколико сегмената. Прво, наведени видови стваралаштва често се реализују током целог часа, што је потврдило 46.9% испитаника (Табела 11). Основно начело рада у настави музичке културе у млађим разредима представља паралелно одвијање различитих музичких активности, у складу са перцептивним, музичким и когнитивним развојем ученика. Осим што су истоветним активностима на целом часу нарушени принципи свесне активности ученика, индивидуализације, интеграције и примерености узрасту и интересовањима, такав час је монотон, изазива пад мотивације ученика, пасивност и недостатак инспирације неопходне за процес стварања.

Табела 11. Делови часа у којима се реализују видови изражавања музичким целинама

Део часа	Фреквенције (N)	Процент (f %)
Главни део	11	34.4
Завршни део	8	25.0
Уводни део	2	6.3
На целом часу	15	46.9

Остали учитељи најчешће реализују стваралаштво у главном делу (34. 4%) или завршном делу часа (25.0%). Напомињемо да су испитаници код овог питања имали могућност вишеструког избора, али је само њих четворо заокружило два одговора, односно дечје музичко стваралаштво реализује у две етапе часа. С обзиром на примену стваралаштва у различитим етапама часа, претпостављамо да примена у одређеној етапи зависи од сложености захтева одређеног вида изражавања.

Од сложености форме стваралачког рада зависи и редослед њихове примене у настави у току школске године. Према мишљењу учитеља, који су по овом питању у великој мери сагласни, најједноставније су ритмичке допуњалке, а најсложенији захтев је стварање дечје песме (табела 12).

Табела 12. Редослед примене видова стваралаштва у односу на сложеност захтева

Видови стваралаштва	Редослед примене у настави
Ритмичке допуњалке	1
Мелодијске допуњалке	2
Осмишљавање ритма на задати текст	3
Стварање мелодије на задати ритам	4
Састављање мелодије од понуђених мотива	5
Стварање дечје песме	6

У оквиру дескриптивне статистике, вредности све три мере просека (медијане, мода/модуса и аритметичке средине) показују примереност редоследа примене у односу на сложеност захтева. Показатељи централне тенденције и други статистички подаци за сваки наведени вид стваралаштва (стандардна девијација, минимални и максимални регистровани скор) налазе се у наредној табели (Табела 13).

Табела 13. *Ставови учитеља о сложености видова стваралачкој изражавања и редоследу њихове примене у настави*

Видови дечјег музичког стваралаштва	Аритметичка средина (Mean)	Медијана (Median)	Модус (Mode)	Стандардна девијација (Std. Deviation)	Мин.	Макс.	Перцентили (Percentiles)		
							25	50	75
Стварање мелодије на задати ритам	3.44	4.00	4.00	1.22	1.00	6.00	3.00	4.00	4.00
Осмишљавање ритма на задати текст	2.97	3.00	3.00	1.40	1.00	6.00	2.00	3.00	4.00
Мелодијске допуњалке	2.97	2.00	2.00	1.40	1.00	6.00	2.00	2.00	4.00
Ритмичке допуњалке	1.97	1.50	1.00	1.43	1.00	6.00	1.00	1.50	2.00
Стварање дечје песме	5.25	6.00	6.00	1.41	1.00	6.00	5.00	6.00	6.00
Састављање мелодије на основу понуђених мотива	4.41	5.00	5.00	1.27	1.00	6.00	3.00	5.00	5.00

Према статистичким показатељима (на пример, најмања вредност за ритмичке допуњалке $M=1.97$; $Md=1.50$; $Mo=1.00$, значи да је тај вид стваралаштва најједноставнији), учитељи у потпуности разумеју комплексност сваког појединачног вида стваралаштва музичким целинама, али не могу да одговоре бројним захтевима у практичној примени. Другим речима, препознају сложеност, али не и особености према којима треба осмислити и извести одређене видове стваралаштва. Примењују различите облике рада, зависно од врсте стваралачких активности (71.9%) (табела 14).

Табела 14. *Облици рада које учитељи примењују у дечјем стваралаштву*

Одговори учитеља	Фреквенције	Процент/Валидни проценат	Кумулативни проценат
Фронтални	4	12.5	12.5
Групни	2	6.3	18.8
Зависи од врсте стваралачких активности	23	71.9	90.6
Остали	3	9.4	100.0
Укупно	32	100.0	

Мањи проценат учитеља користи само један облик рада у области стваралаштва, и то: фронтални у 12.5% случајева и групни облик рада 6.3% анкетираних учитеља (Табела 14). Понуђену могућност дописивања других облика рада искористило је само 3 испитаника (9.4%) наводећи рад у пару. Међу малобројним одговорима није било иновативних и савремених облика организације стваралачких активности.

Одговоре учитеља о избору метода при реализацији дечјег музичког стваралаштва у наставној пракси поделили смо у три категорије. Фреквенције одговора приказане су у табели 15. Прву групу чине дијалогска метода и метода демонстрације, и њих примењује 13 учитеља. Ове методе су неопходне у раду са ученицима млађих разреда основне школе, али уколико се у наредним фазама подстицања и развоја дечјих стваралачких потенцијала не допуњују и комбинују са другим методама, реализација музичког стваралаштва остаје у оквирима традиционалне наставе. Укупно 9 учитеља није навело одговор, и издвојени су као посебна група. Питања отвореног типа омогућавају потпунији увид у проблем истраживачког задатка и могућност прецизнијег тумачења резултата. Код поменутих испитаника, који нису дописали одговоре, препознајемо несигурност у извођењу стваралачких активности, несналажење са бројним изазовима стваралачког процеса и непредвидивим исходима. Према налазима на осталом делу узорка, у наставној пракси се примењује знатан број метода, али с обзиром на то да је свако од 10 испитаника из ове категорије навео једну или две методе, реч је о изолованим примерима (видети у наставку текст испод табеле 15). Недостатак образложења и појашњења њихове примене у стваралаштву, као допунског захтева овог питања, био је једини повод да различите одговоре објединимо у заједничку категорију.

Табела 15. *Методе рада које учитељи примењују у области стваралаштва*

Методе које учитељи примењују	Број испитаника
Дијалогска и метода демонстрације	13
Истраживачки рад, игра улога, хеуристичка, илустративна, комбинована, компаративна, метода рада на тексту	10
Нема наведених одговора	9
Укупно	32

Свака од наведених метода у овој категорији може бити индикатор правилног избора стратегија и рада на унапређивању области стваралаштва, уколико се примена односи на одговарајући вид стваралаштва: *истраживачки рад* (2 одговора) приликом осмишљавања мелодијских целина, када ученици у току стварања своје мотиве репродукују на мелодијским инструментима, затим их сами мењају и коригују; *игра улога* (1), кроз видове стваралаштва попут музичког дијалога и мелодијских питања и одговора са текстом; *метода рада на тексту* (2), уколико се литерарни текст анализира пре стваралачких активности, односно ако је у функцији мотивације ученика, интеграције садржаја и подстицања педагошке интеракције; *компаративна*

(2), у анализи радова, и други слични примери. Како избор метода није објашњен и конкретизован, немамо сазнања о њиховој адекватној и конструктивној примени. Сумирањем свих одговора можемо констатовати да учитељи методе рада не прилагођавају специфичностима стваралачког подручја и могућностима ученика. Методе би требало да представљају облик подршке развоју стваралачких потенцијала, и у том својству „примену контролисаних метода поучавања треба заменити динамичким и отвореним приступом учењу” (Slunjski, 2011, према Stanojević & Vukićević, 2020: 111). Уместо тражења и коришћења готових методичких упутстава ради остваривања програмских циљева (Vujičić, Tatalović-Vorkapić & Boneta, 2012), учитељ мора остварити улогу рефлексивног практичара који прати и уочава могућности, мисли и осећања ученика, а избор метода и поступака стално мења и прилагођава новим ситуацијама (Brener & Strand, 2013).

Осим метода и облика рада, избора и артикулације садржаја, саставни део методичког приступа је анализа дечјих радова. Функција анализе је добијање повратне информације значајне за даљи индивидуални развој ученика и целокупни процес учења, кроз размену искустава и запажања са другима у окружењу (одељењу). Већина учитеља врши анализу радова кроз дискусију са ученицима, њиховим извештавањем, самостално или у групи, изношењем личних ставова и мишљења у завршном делу часа (26), док њих шесторо није одговорило на ово питање. Учитељи нису објаснили на који начин врше анализу продуката изражавања ученика музичким средствима, након што их ученици усмено презентују на часу.

За разлику од видова изражавања ритмичком и мелодијском компонентом, анализа ликовних, и ређе литерарних, радова детаљније је објашњена у анкети. Описани поступак анализе нам потврђује да учитељи чешће користе ликовно изражавање у односу на изражавање музичким целинама, што смо утврдили на основу раније представљених одговора на 3. питање (Табела 8). Према њиховим исказима, након ликовног изражавања под утиском музике, радови се на часу излажу и анализирају, иако је недоречено да ли је анализа са психолошког, социјално-психолошког, естетског аспекта и да ли обухвата препознавање музичких елемената у ликовном изразу ученика. Естетски доживљај остварен слушањем музичке композиције стимулише стваралачко изражавање ученика у другој уметничкој области, најчешће средствима ликовне уметности (Espeland, 1987: 292), што је потврђено и у нашем испитивању. Интеграција музичких и ликовних садржаја била је предмет бројних истраживања (Flowers, 1998; Hansen, Kaufmann & Walsch, 2006; Kratus, 2017;

Kerchner, 2000; Filipović, 2011; Martinović-Bogojević, 2019; Stanojević & Vukićević, 2020; Tanasković, 2020). На основу сродних теоријских полазишта и емпиријских показатеља, долазимо и до заједничких закључака да су развој и учење у области стваралаштва интегрисани процеси и да модел интегративне наставе подразумева интеграцију циљева, задатака, стратегија и исхода. Интеграција слушања музике и музичког доживљаја са ликовним стваралаштвом, основна је спона два предмета, на којој се даље граде одговарајуће стратегије и приступи. Посматрајући ликовне радове као исходе овог приступа, последња карика у низу интегративних активности је анализа радова са циљем препознавања асоцијативних веза између музичких и ликовних елемената, односно препознавања музичког доживљаја у ликовном изразу ученика.

Анализа стваралачких радова има значајну улогу и у процесу евалуације у области стваралаштва које подразумева праћење ангажовања, развоја и напретка ученика, без оцене квалитета и очекивања већих уметничких домета. Приликом испитивања начина евалуације у области стваралаштва у току школске године, дошли смо до различитих одговора које смо, према уоченим заједничким карактеристикама, диференцирали у три групе (Табела 16).

Табела 16. *Начин евалуације дејих стваралачких радова у току школске године*

Одговори учитеља	Број испитаника
Без одговора	10
Усмено и писмено испитивање, квизови, контролне вежбе	13
Воде белешке и портфолио, вреднују ангажовање, заинтересованост и напредак ученика	8
Укупно	32

Укупно 10 учитеља није умело да одговори на ово питање. Следећа група учитеља, њих 13, навела је усмено, писмено испитивање, организацију квизова, контролне вежбе, практично проверавање и сличне начине провере знања који се користе у другим областима рада у настави музичке културе или осталим наставним предметима (Табела 16). Наведени одговори нису примерени подручју стваралаштва с обзиром на специфичности и осетљивост процеса и продуката стварања, и показују да учитељи немају креативан приступ планирању и реализацији стваралаштва. Овде, као и у другим аспектима васпитно-образовног рада, примећујемо негативну тенденцију тражења стандардног модела, шаблона и готових решења, уместо прилагођавања постојећих препорука индивидуалним могућностима и способностима ученика у

разреду. Најмањи број учитеља (8) примењује адекватан начин праћења, подстицања и вредновања дечјег музичког стваралаштва. Уважавајући програмске смернице, континуирано прате учениково индивидуално напредовање током школске године, водећи белешке и портфолио. Вреднују различите стваралачке активности ученика, све видове ангажовања, заинтересованост и способност примене стечених знања. Притом, воде рачуна о сложености стваралачких задатака и постепеном увођењу нових захтева, стимулишу ученике похвалама, повратном информацијом о радовима и њиховом презентацијом на одељенским приредбама.

Увидом у појединачне сегменте методичког поступка о којима су се учитељи изјаснили, од артикулације часа, избора метода и облика рада, до анализе и евалуације радова, можемо закључити да у наставној пракси, у области стваралаштва, доминира традиционални приступ, неприлагођен потребама ученика, особеностима стваралачког подручја и циљевима савременог образовања и васпитања. У том смислу, потврђена је друга хипотеза (H2) *да учитељи у реализацији дечјеј музичкој стваралаштва методичку организацију и технике не прилагођавају појединим видовима дечјеј музичкој изражавања и стварања, као ни индивидуалним музичким и стваралачким способностима ученика. Међутим, иако мали број испитаника разуме смисао креативног приступа дечјем музичком стваралаштву и избор стратегија и техника користи за подстицање и унапређивање стваралачког изражавања ученика, њихов рад би требало истаћи, подржати и усвојити као примере добре праксе.*

1.3. Ставови учитеља о факторима утицаја на постигнућа ученика у области музичког стваралаштва

На исходе стваралаштва утиче низ фактора, од ученичких потенцијала и способности разумевања задатка и појма експресивности, до педагошког стила наставника и избора стратегија и метода подучавања и подстицања стваралачког ангажовања ученика (Brenner & Strand, 2013). Интеракција многобројних чинилаца је више пута истакнута као полазиште и предмет истраживања.

Иако је реч о самопроцени учитеља о чиниоцима који делују на дечје стваралаштво, њихово мишљење је значајно јер се заснива на искуству у раду са ученицима током дужег временског периода. Ставови учитеља су непосредни одраз

наставне праксе у којој се уочавају проблеми, јављају недоумице и проналазе начини за њихово разрешење.

Учитељи сматрају да су у највећој мери одговорни за реализацију дечјег музичког стваралаштва и да од њихових стручних знања и компетенција веома зависи продуктивност и развој стваралаштва, што показују све три посматране мере просека у оквиру дескриптивне статистике (Табела 17).

Табела 17. Фактори успешности ученика у области дечјег музичког стваралаштва

Фактори утицаја	М	Md	Mo	Std.	Min.	Max.
Стручна оспособљеност учитеља	4.63	5.00	5.00	61	3.00	5.00
Наставни програм	3.97	4.00	4.00	69	3.00	5.00
Уџбеник	3.72	4.00	4.00	89	2.00	5.00
Материјално-технички услови	4.25	4.00	4.00	76	2.00	5.00
Избор метода и облика рада	4.25	4.00	4.00	62	3.00	5.00
Музичко искуство ученика	3.75	4.00	4.00	95	2.00	5.00
Стваралачке способности ученика	4.13	4.00	4.00	66	3.00	5.00
Музичке способности ученика	4.00	4.00	4.00	72	2.00	5.00

Легенда: М – аритметичка средина Md – медијана Мо – модус Std. – стандардна девијација Min. – Минимални регистровани скор Max. – Максимални регистровани скор

Резултати су добијени израчунавањем аритметичке средине, медијане и мода за наведене факторе, на основу ставова изражених на петостепеној скали Ликертовог типа (1 – нимало, 2 – мало, 3 – умерено, 4 – прилично, 5 – веома много). Позиционе средње вредности медијане и мода (Md=5; Мо=5) показују да највећи утицај има стручна оспособљеност учитеља, али су и остали фактори, судећи према добијеним вредностима (Md=4; Мо=4), прилично значајни за успешну реализацију стваралачких активности. Ниједан од наведених фактора није означен као неважан у реализацији стваралаштва – најниже вредности 1 – нимало нема у одговорима испитаника (Табела 17). Уколико погледамо израчунате средње вредности (аритметичку средину) за појединачне факторе, ставови учитеља се незнатно разликују и могу се рангирати према добијеним разликама. Највећу вредност и према овом статистичком параметру има стручна оспособљеност учитеља (M=4.63), док је најмања вредност добијена за улогу уџбеника у реализацији и исходима дечјег музичког стваралаштва (M=3.72). После стручне оспособљености учитеља, чији су примат потврдиле вредности све три статистичке мере просека, вредност аритметичке средине (M=4.25) показује да највећи значај имају методе и облици рада који се у стваралаштву примењују (Табела 17).

Истицање значаја метода и облика рада у реализацији стваралаштва потврђује и употпуњује претходно изнето мишљење о важности учитеља који наставу изводи заснивајући је на одабраним стратегијама. Иста вредност на Ликертовој скали добијена за материјално-техничке услове ($M=4.25$), с друге стране, изазива дилему у интерпретацији њихових ставова. Претпостављамо да учитељима препреку у раду представља недостатак одређених дидактичких и наставних средстава: дечјих музичких инструмената који ученицима помажу при осмишљавању ритмичких и мелодијских мотива, техничких уређаја који омогућавају снимање вокалног или инструменталног извођења радова или уређаја за репродуковање музичких композиција, уколико су стваралачке активности повезане са слушањем музике. С обзиром на то да се образовна технологија интензивно мења, усавршава и постаје доступнија, сматрамо да је и мишљење о утицају овог фактора такође подложно промени у мањим временским интервалима. Предност коју начин рада има у односу на техничке услове, видимо и по параметрима дисперзије и регистрованим минималним и максималним вредностима које се за методе и облике рада крећу од умереног до великог значаја (мин. 3 – макс. 5).

Музичке и стваралачке способности ученика одређују границе њихових стваралачких домета и успешност у подручју стваралаштва. Према статистичким вредностима ($M=4.0$), учитељи их сматрају значајнијим фактором у односу на наставни програм, музичко искуство ученика условљено програмским садржајима и уџбеник, који су означили као најмање важан за реализацију стваралаштва. Уџбеник анкетираним учитељима очито не представља подршку креативном приступу и планирању музичко-стваралачких активности. У школама које су обухваћене истраживањем, учитељи су користили уџбенике две издавачке куће, *Едука* и *Завод за уџбенике*, осим два испитаника који у настави музичке културе уџбеник уопште не користе. Нама је овај податак био неопходан због конципирања експерименталних часова и њихове практичне реализације, те се другим аспектима избора и примене уџбеника нисмо бавили. Пажња и важност које се придају избору уџбеника директно су повезане са познавањем улоге и уџбеника у процесу наставе/учења, природе уџбеника, принципа конструкције, карактеристика појединих структурних компоненти и њихове усклађености (Rešikan, 2016). Нажалост, у наставној пракси учитељи се често при одабиру уџбеника руководе претпоставком да сви уџбеници одобрени од стране надлежних институција испуњавају критеријуме квалитета у односу на прописане

стандарде и индикаторе, занемарујући важан аспект прилагођавања избора специфичним потребама ученика.

Позиција програма и уџбеника на нумеричкој скали повезана је са ставовима учитеља о томе да за област стваралаштва нису довољно понуђене препоруке и примери, и да у слободном избору који им је дат, не виде предност и изазов да час креирају према сопственим и ученичким интересовањима и могућностима. О потреби да добију додатна упутства, смернице и појашњења говори и податак да након формалног образовања, већина испитаника (84.4 % од укупног броја N=32) није похађала ни један семинар на тему дечјег музичког стваралаштва. У периоду који је претходио нашем истраживању, није било семинара са овом или сличном темом. Семинари о дечјем музичком стваралаштву постоје у неколико каталога програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника последњих година (ЗУОВ, Каталог за школску 2014/2015, 2015/2016, 2017/2018). Последње питање у анкети о похађању семинара имало је за циљ идентификовање и расветљавање могућег разлога постојећих проблема учених у наставној пракси у области стваралаштва. Додајући чињеници о недостатку едукације о дечјем стваралаштву бројне административне послове и обавезна усавршавања учитеља у другим областима, ови резултати не изненађују и неминовно доводе до маргинализовања васпитних аспеката наставе.

Сагледавајући наведене тврдње, тј. личне процене значајности фактора изражене на Ликертовој скали, можемо закључити да је суштински фактор ефикасности стваралачког рада учитељ, његова стручна оспособљеност, мотивисаност и методички аспекти које у раду примењује. Запажања и ставови учитеља усмерени су на успостављање нових законитости савременог начина поучавања и учења, полазећи од конвенционалних дидактичких начела, са којима се нова педагошка сазнања преплићу и укрштају. Иновативни модели наставе могу се успешно применити у пракси само уколико се ослањају на познате теоријске поставке и уколико не превазилазе могућности учитеља у односу на ниво њиховог музичког образовања и стручних компетенција. У том контексту би требало посматрати и практични значај експерименталног програма који дечје музичко стваралаштво надограђује повезивањем са осталим областима рада кроз интерактивни однос ученика, наставника и садржаја.

Резимирајући одговоре испитаника о факторима утицаја на ефикасност рада у области дечјег музичког стваралаштва, можемо констатовати да трећа хипотеза нашег истраживања (Х3), према којој *учитељи сматрају да реализација дечјеј музичкој*

стваралаштва зависи од индивидуалних стваралачких и музичких способности ученика у разреду, искључујући остале факторе који утичу на процес стварања, није потврђена.

2. АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА НА ЧАСОВИМА У ОКВИРУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

Активности ученика и наставника/учитеља су важан чинилац интерактивног приступа који доприноси комплекснијем сагледавању постигнућа ученика у области дечјег музичког стваралаштва. Другим речима, активности деце у току стваралачког процеса и активности учитеља у виду подстицаја и подршке њиховог стваралачког ангажовања подједнако су важне, као и сами продукти стваралаштва, и чине неодвојиви део процеса учења и развоја ученика у овом подручју.

Постигнућа у овој области имају низ одлика специфичних у односу на остале музичке активности ученика. Прва разлика се манифестује у самом планирању часа односно отвореном, креативном приступу планирању дечјег музичког стваралаштва чија је суштина слободно изражавање, импровизација и одступање од устаљених образаца. Ток дечјег музичког стваралаштва не може се прецизно планирати и предвидети, већ се планирају подстицајне ситуације у којима ће ученици моћи да испоље своју стваралачку инвенцију. Претпостављени одговори/музичка решења и могуће границе стваралачких домета ученика такође су део флексибилног планирања дечјег музичког стваралаштва. Осим тога, при вредновању ученичких музичко-стваралачких радова, посебну пажњу би требало усмерити на ниво развоја стваралачких и музичких способности и број интервенција учитеља и корекција у односу на почетну позицију ученика у овој области (Službeni glasnik RS, 11/2019). Уколико вокално репродукују своје радове, на пример, не процењују се тачна интонација и изражајна интерпретација, већ инвентивност, оригиналност, мелодијска линија, ритмичка или хармонска компонента.

Педагошка ситуација у коју се ученик ставља у току реализације задатка и активности нераскидив је део стваралачког процеса, те је из тих разлога током извођења експерименталног програма вршено аудио снимање и посматрање активности и стваралачких радова ученика, дијалога између реализатора истраживања

и испитаника и вођење бележака са запажањима о непосредно одржаном часу (дневник саморефлексије). Као и у осталим наставним предметима и областима, посматрање активности ученика у току стваралачког рада је корисно зато што и наставник добија повратну информацију о часу. Посматрање омогућава наставнику да све што је добро и ефикасно примени у наставној пракси, а да уочене недостатке и неефективне методе коригује и унапреди васпитно-образовне стратегије у датој области (Službeni glasnik RS, 11/2019). Посматрањем наведених индикатора могу се издвојити основне карактеристике експерименталног програма, које ћемо описати у наставку.

Доживљајно-сазнајни процес започет на првом часу, као што су повезивање литерарних и музичких елемената или упознавање са законитостима језичке и музичке синтаксе у оквиру стваралачких активности, наставља се на следећем часу Музичке културе, у оквиру експерименталног програма кроз реализацију другог вида стваралаштва. Повезаност стваралаштва, свирања и слушања музике на овим часовима омогућава да примена стечених знања представља за ученике стваралачки чин и причињава задовољство због уважавања њихових активности и постигнућа у свим областима. Иако експериментални програм наизглед представља уобичајену концепцију, спроведена је основна идеја о интеграцији садржаја и задатака у оквирима истог предмета, као и примени интерактивног приступа у контексту повезаности свих наставних чинилаца: учитеља, ученика и садржаја. Радови ученика на овим часовима су производ претходних активности у области извођења музике (обrade песме по слуху и свирања на дечјим инструментима) и слушања музике, познавања елемената музичке писмености и стваралачке инвенције ученика.

Како је експериментални програм изведен у четири различита одељења у којима сваки учитељ има различит педагошки приступ и различит начин комуникације на који су ученици навикнути, посебно се водило рачуна о атмосфери на часу и могућностима ученика да питају, коментаришу и учествују у анализи радова.

Потребно је истаћи да нови, реформисани програми наставе и учења за млађе разреде основне школе, у односу на наставне програме који су се примењивали до школске 2018/2019.године, доносе измене у начину вредновања постигнућа ученика, у које се, осим коначних исхода, укључује посматрање његових активности током процеса усвајања знања. Уважавање наведеног захтева је од посебног значаја за подстицање и развој стваралачких активности у музичкој настави.

Обухватајући све компоненте педагошке интеракције, учење кроз процес интеракције, интерперсонални однос између наставника и ученика, између ученика са

већим и ученика са мањим знањем у одређеној области, и интеракцију између ученика/ субјекта који учи и знања/објекта сазнавања (Ivić et al., 2001:144), у овом поглављу изведени часови су анализирани применом различитих евалуационих поступака. То су:

- анализа исхода часа у односу на постављене циљеве,
- анализа дечјих музичко-стваралачких радова,
- рефлексивна анализа стваралачких активности ученика у односу на остале садржаје и активности на часу,
- секвенцијална анализа издвојених сегмената часа у којима је заступљено дечје музичко стваралаштво.

Наведени поступци примењени су у наредним потпоглављима. Подаци у оквиру шест сегмената експерименталног програма приказани су појединачно за сваки модел часа (Модел 1 до 6), и интерпретирани са квалитативног аспекта. Квантитативни подаци о броју ученика укључених у одређене стваралачке активности, у односу на природу предметног подручја, нису од кључне важности у процени дидактичко-методичке ефикасности сегмента часа у коме је стваралаштво било заступљено. У области слушања и извођења музике учествовали су сви ученици, тако да и у том контексту квантитативни подаци нису релевантни за проблем истраживања.

Ради боље прегледности и увида у врсту и релевантност активности ученика и наставника, подаци у оквиру секвенцијалне анализе за сваки модел часа, односно активности у стваралачком подручју на датом часу, представљени су у табелама (Прилог 3, Модел анализе часа). У наставку рада, за сваки од 6 модела издвојено је посебно потпоглавље у оквиру којег су анализирани активности ученика и експериментатора у свим етапама часа, приказани продукти дечјег музичког стваралаштва на датом часу и утврђена релевантност активности ученика у односу на секвенцу часа у којој је дечје музичко стваралаштво реализовано.

2.1. Модел 1

Кореспондирајући са постављеним циљевима у подручју стваралаштва, исходи су дефинисани у односу на сазнајну компоненту стваралачких активности и нова сазнања која у том подручју стичу или примењују. У првом моделу часа, исход часа подразумева да *ученик у оквиру стваралачког рада уме да осмисли завршетак мелодије*

као одговор на музичко питање које се завршава џоновима у оквиру доминантне функције. До овог исхода доводе различите активности ученика у току часа:

- слушање тачних и нетачних примера ритмизације текста ради усклађивања говорних и метричких акцената у стваралачким радовима;
- ритмичке допуњалке са текстом;
- мелодизирање текста у форми питања и одговора.

Анализом транскрипта музичких одговора ученика, можемо закључити да већина ученика има развијен осећај за завршетак музичке мисли када су у питању мотиви који стоје у реципрочном хармонском односу доминантна – тоника (D-T). Мелодије које су ученици осмислили као одговор на музичко питање завршено доминантном функцијом (D), гравитирају ка тоници (Т) поступно се крећући наниже, једноставног су ритма, кратке и у мелодијском обиму терце или, ређе, кварте. Навешћемо по један карактеристичан музички одговор за свако музичко питање (Слика 11).

Питање:	Одговор:
	
Ла ла ла ла ла ла	ла ла ла ла
Питање:	Одговор:
	
Ла ла ла ла ла ла	ла ла ла ла ла ла
Питање:	Одговор:
	
Ла ла ла ла ла ла	ла ла ла ла ла ла
Питање:	Одговор:
	
Ла ла ла ла ла ла	ла ла ла ла ла ла
Питање:	Одговор:
	
Ла ла ла ла ла ла	ла ла ла ла

Слика 11. Музички одговори ученика на задата музичка питања

Имајући у виду да је у питању први час у оквиру експерименталног програма, да је примењен нови приступ реализацији музичких активности и околности да час изводи експериментатор, циљ часа је остварен, без обзира на то што дечји музички одговори не представљају креативна и оригинална решења. Музичко стваралаштво на овом часу има додатну улогу припреме ученика за певање и свирање у осталим етапама часа. Након сваког појединачно отпеваног одговора, интеракција је подстакнута дискусијом у којој су учествовали сви ученици и на основу које смо имали увид у њихова знања. Готово сви ученици су тачно идентификовали певане мотиве као завршене или незавршене музичке целине. С обзиром на примену стваралаштва у уводном делу часа, њихова способност препознавања формалног завршетка не представља исход само овог часа, већ је развијена свим претходним активностима у области извођења и слушања музике током музичке наставе од првог до четвртог разреда. Способност препознавања завршене и незавршене музичке мисли предуслов је успешне примене тих знања у осталим облицима музичко-стваралачког рада.

У наредној табели (Табела 18) приказане су секвенце које представљају смислене целине часа, а њихове границе одређене су према циљу/функцији секвенце, врсти захтева и природи предвиђене активности (Petrović, V., 2004: 513).

Табела 18. Називи секвенци часова у Моделу 1

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици слушају примере ритмизације текста које изводи наставник
2.	Ученици допуњавају започету ритмизацију текста у форми питања и одговора
3.	Ученици осмишљавају наставак мелодије тако да њихови одговори буду у хармонски реципрочном односу са постављеним музичким питањем
4.	Певају песму <i>Вишњицица род родила</i> по слуху
5.	Свирају на ритмичким инструментима

Као што видимо у табели 18, након различитих стваралачких активности у уводном делу часа, ученици су учили нову песму *Вишњицица род родила*, применом методског поступка обраде песме по слуху (Прилог 2, Модел 1). Као и на осталим часовима експерименталног програма, поступак обраде по слуху је одабран у складу са проблемом истраживања, који смо већ описали. Ученици су песму успешно (и брзо) савладали, а доживљај песме је обогаћен свирањем на дечјим ритмичким инструментима у другом сегменту главног дела и завршном делу часа. На основу

наших запажања на часовима и бележака у дневнику саморефлексије, у четири одељења експерименталне групе укупно је евидентирано само четири ученика који су погрешно изводили ритам на штапићима (по један ученик у сваком експерименталном одељењу). Значајно је истаћи да су приликом извођења припремних покрета све уочене грешке исправљене, што је у великој мери допринело тачном свирању деоница на дечјим ритмичким инструментима. Осим тога, примећено је и изузетно интересовање ученика за свирање на инструментима. И овом приликом истичемо да је у артикулацији часа направљен изузетак и одступање од основне поставке часа, у смислу измењене функције уводног и завршног дела часа и временске динамике ових етапа часа (дуже трајање уводног и завршног дела часа).

Табела 19. Секвенца 3: Ученици осмишљавају наставак мелодије односно мелодијске допунјалке у облику питања и одговора

Активности деце	Релевантност активности деце у односу на:			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
Након ритмичких допунјалки са текстом у облику питања и одговора на исти текст, односно мелодизирано питање осмишљавају музички одговор.	+	+	+	Наставник пева мелодијски мотив са текстом у облику питања.
Слушају музичке мотиве без текста и одређују који има карактеристике питања, а који одговора. Образлажу своје одговоре описом карактеристика на основу које су разликовали питање од одговора.	+	+	+	Наставник пева мотиве који имају карактеристике питања или одговора. Ученицима даје повратну информацију о тачним одговорима. Поставља питање ученицима на основу чега су препознали да је мотив питање или одговор.
Смишљају и певају музичке мотиве којим завршавају започету мелодију.	+	+	+	Наставник пева мелодијске мотиве са завршетком на доминантној функцији. Разговара са ученицима о радовима и да ли су осмишљене мелодије завршене.

С обзиром на усмереност часова ка подручју дечјег музичког стваралаштва и активностима ученика у овој наставној области, секвенцијална анализа часова у овом и свим осталим моделима извршена је само за секвенце које смо сматрали кључним за проблем истраживања. У том контексту, у првом моделу анализирана је трећа секвенца часа. Активности ученика у току стваралачког рада у оквиру треће секвенце приказане су у табели 19, са аспекта релевантности у односу на функцију секвенце, циљеве часа и природу стваралачког подручја.

2.2. Модел 2

На другом експерименталном часу стваралаштво је такође било заступљено у уводном делу. Стваралачким активностима ученика претходила је припрема у виду слушања одломака клавирске минијатуре *Појреб лујке* П. Илича Чајковског у извођењу експериментатора, одсвираног са различитим завршетком на тоници, доминанти и шестом ступњу. Осим првог примера и оригиналног одломка, остали примери су, након почетног оригиналног дела композиције, модификовани. Демонстрирани музички примери су преузети из књиге *Методички аспекти ојажсања музичких феномена* (Stanković, 2002), које је ауторка користила у свом истраживању. Процес који води ка разумевању појмова у настави музичке културе одвија се на неколико нивоа, од којих је први стварање музичких наслага, затим препознавање у слушаним музичким примерима, знање вербалне дефиниције и примена у области извођења и стварања музике. На узорку који је обухваћен истраживањем, ученици су показали да у довољној мери поседују музичко искуство и да могу препознати различите завршетке односно различите врсте каденцирања, без знања теоријске дефиниције.

Разликовање завршене музичке мисли (тачка), полукаденце (зарез) и варљиве каденце (зарез) у области слушања музике, ученицима је омогућило да знања примене у стваралачким активностима. Код оригиналних музичких питања у тесту ауторка Станковић (2002) је за пример са варљивом каденцом предложила три тачке као знак интерпункције који би највише одговарао варљивом завршетку на VI ступњу, али смо знак интерпункције прилагодили узрасту ученика четвртог разреда и њиховим предзнањима (Прилог 2, Модел 2). Задате почетне мотиве ученици су завршавали својим мелодијским целинама, при чему није било погрешних завршетака. Задатак који су сви ученици имали је да, користећи аналогију са слушаним примером који се

завршава тачком или зарезом, одреде који од знакова интерпункције одговара завршетку мелодије (тачка за други и трећи пример, зарез за први и четврти пример) (Слика 12).

1)



Ла ла ла ла ла ла ла ла

2)



Ла ла ла ла ла ла ла ла

3)



Ла ла ла ла ла ла ла ла

4)



Ла ла ла ла ла ла ла ла

Слика 12. Примери осмишљених наставака почетних мотива

Посебно је значајно истаћи да су радови ученика били различити и да су на њих позитивно утицали конструктивни коментари осталих ученика и експериментатора; у четири одељења у којима је спроведен експериментални програм, није било идентичних мелодија, односно ученици нису поновили и „прекопирали” претходне одговоре.

Час је подељен на четири секвенце (Табела 20). Вежбе препознавања различитих завршетака композиције *Појреб лушке* П. И. Чајковског представљале су припрему ученика за стваралачки рад у виду осмишљавања наставка задатог мелодијског мотива. Осим што је песма *Расџи, цвеџај* била једна од наредних наставних јединица, одабрана је због предвиђеног двогласног извођења у канону. У односу на остале наставне јединице, двогласно певање канона у прими (са специфичним начином певања када други глас, односно друга група ученика, пева исту мелодију са закашњењем у односу на први глас, а свака група након завршетка одмах изнова прелази на почетак песме) има највише сличности са стваралачким

активностима осмишљавања различитих завршетака задатог мотива. Иако до сада нису имали искуства у певању канона (прим. аутора), ученици су научили песму и успешно двогласно отпевали канон. Уочен недостатак односи се на фокусираност ученика да тачно отпевају своју деоницу (први или други глас), при чему су повремено заборављали на изражајну интерпретацију песме.

Табела 20. Називи секвенци часова у Моделу 2

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици слушају одломак композиције <i>Погреб лутке</i> са модификованим завршецима
2.	На основу задатог мелодијског мотива ученици осмишљавају наставак мелодије
3.	Ученици усвајају песму <i>Расту, цветај</i> по слуху
4.	Певају песму у канону

Релевантност активности ученика анализирана је у оквиру друге секвенце часа у којој су заступљено дечје музичко стваралаштво. Као што је приказано у табели 21, активности ученика су релевантне за постављени циљ часа и функцију дате секвенце.

Табела 21. Секвенца 2: Ученици осмишљавају наставак мелодије у мелодијској дојунџалци

Активности ученика	Релевантност активности у односу на			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
Слушају почетак мелодије коју изводи наставник.	+	+	+	Наставник пева почетак мелодије у неколико примера.
Певају наставак незавршених музичких реченица/целина.	+	+	+	/
Одређују да ли насталој мелодији одговара тачка или зарез, да ли је завршена или незавршена.	+	+	+	Наставник потврђује тачне одговоре ученика, док су нетачне одговоре неколико ученика остали ученици сами препознали.

Осим тога, можемо уочити да су се активности ученика, иако усмерене почетним мелодијским мотивима, у даљем процесу осмишљавања завршетка мелодије, одвијале уз минималне интервенције наставника/експериментатора.

2.3. Модел 3

Стваралачким активностима ученика, које су у трећем сегменту експерименталног програма подразумевале осмишљавање мелодије у допуљалци са текстом, претходила је обрада песме *У ливаги њог јасеном*. С обзиром на то да су у главном делу певали народну песму, а у завршном делу часа допуњавали мелодију са поетским текстом, спону ових садржаја представљали су упоређивање карактеристика народне и уметничке песме и разговор о настанку песме.

Ученици су навели неколико карактеристика по којима се народна песма разликује од уметничке:

- аутор није познат, за разлику од уметничке музике коју је написао композитор,
- текстови народних песама су једноставнији у односу на уметничку композицију,
- у народним песмама има старих речи,
- најчешће говоре о природи, обичајима, док уметничка песма настаје тако што композитор на основу поетског текста пише мелодију.

Након изражајног читања песме Љубивоја Ршумовића *Био једном један Мишар*, ученици су се подсетили познатих песама поменутог песника и њихових карактеристика. Описали су их као дечје, шаљиве, забавне. Имали су задатак да опишу како су замислили главног лика, дечака Митра. Најфреквентнији одговори су били: *и́раїав, није брз, незіраїан, али добар и одан друї*. На основу садржаја друге строфе закључили су да је лењ, јер се излежава до јутра и воли да једе слаткише. Уследио је разговор о томе да ли стварно постоји такав дечак или песник може нешто/неког да замисли. Ученици су препознали песничку слободу.

Ритмички су прочитали текст (изговорили литерарни текст у ритму) сви заједно. Недовршену мелодију прве строфе ученици су осмишљавали на следећи начин: задати почетак мелодије, односно први двотакт који је осмислио наставник/реализатор, прво су сви ученици научили и отпевали заједно, док су наредни двотакт, са потписаним

текстом, али без исписаних нота, певали у себи. Описани поступак певања постојећих делова мелодије са текстом и певања изостављених делова у себи, прво је демонстрирао наставник/експериментатор, а затим су извели ученици. Наизменичним певањем постојећег дела мелодије са текстом и певањем осталих некомпонованих делова текста у себи, поступак се спроводио до краја прве строфе. Пре почетка описаног поступка

У односу на претпостављене одговоре ученика, допуњене мелодије су се разликовале на карактеристичким местима (Слика 13), у виду понављања истог тона, лежећих тонова.

Би - о јед-ном је - дан Ми - тар, ви - ше тра - пав не - го хи-тар,
 ви - ше спет-љан не - го зго - дан, а-ли, фа - кат, вр - ло о - дан.

Би - о јед-ном је - дан Ми - тар, ви - ше тра - пав не - го хи-тар,
 ви - ше спет-љан не - го зго - дан, а-ли, фа - кат, вр - ло о - дан.

Слика 13. Примери осмишљене допуњалке

Другу строфу су отпевали истом, заједнички одабраном мелодијом. Пре певања треће строфе, поново је прочитан текст, са задатком уочавања разлике између треће и прве две строфе. Самостално су дошли до закључка да се трећа строфа не може отпевати истом мелодијом. Осим повећаног броја стихова у трећој строфи (пет стихова), требало је да уоче који је стих додат (четврти стих, при чему важну улогу у препознавању има и правилна, изражајна интерпретација песме), како би одредили за који стих је потребно изменити и допунити мелодију. Место додатог стиха одређује врсту проширења које мелодија добија, и у овом случају, мелодија треће строфе има облик велике реченице са унутрашњим проширењем. Суочавање ученика са различитим могућностима стварања мелодије, употребом и улогом текста, музичким

„неправилностима” које произилазе из метричке структуре текста, а које доприносе динамичности и разноликости музичких слика, веома је важно у процесу упознавања одлика стваралачког поступка, подстицању стваралачког ангажовања и активног учешћа у креирању малих музичких форми, као што је дечја песма.

Као што видимо у табели 22, час је подељен на пет секвенци.

Табела 22. Називи секвенци у Моделу 3

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици слушају народну песму <i>Ајде, Като</i> и дечју песму <i>Шапутање</i>
2.	Ученици певају песму <i>У ливади под јасеном</i>
3.	Ученици осмишљавају делове мелодијске допуњалке са текстом песме <i>Био једном један Митар</i>
4.	Певају осмишљену мелодију за прву и другу строфу песме
5.	У складу са различитом метриком треће строфе у односу на претходне, ученици модификују осмишљену мелодију

Према карактеристикама стваралачких активности ученика на овом часу, стваралаштво се може поделити у посебне сегменте и обухвата три секвенце часа. Појединачне активности ученика приказане су у оквиру треће секвенце (Табела 23).

Табела 23. Секвенца 3: Ученици осмишљавају изостављене делове мелодије у мелодијској допуњалци са текстом песме *Био једном један Митар*

Активност деце	Релевантност активности у односу на:			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
Ученици се упознају са поетским текстом песме <i>Био једном један Митар</i> , коју слушају у интерпретацији наставника и воде разговор о песми.	+	+	+	Наставник изражајно чита песму <i>Био једном један Митар</i> . Поставља питања ученицима о садржају и карактеру песме, главном лику и његовим особинама.
Слушају непотпуну мелодију прве строфе у извођењу наставника.	+	+	+	Наставник пева мелодију песме са текстом изостављајући одређене делове /тактове. Даје задатке и упутства ученицима за стваралачки рад.

Певају написане делове мелодије сви заједно, а на празним местима у нотном запису певуше текст у себи (поступак понављају до краја прве строфе, односно до краја мелодијске допуњалке).	+	+	+	Наставник пева заједно са ученицима записане делове мелодије. Прати њихово певање и показује текст за који недостаје мелодија како би ученици одржали интонацију и темпо.
Осмишљавају мелодију за изостављене делове текста и појединачно певају своје радове.	+	+	+	Наставник слуша појединачно певање осмишљених мелодија. Записује заједнички одабрана музичка решења.

2.4. Модел 4

У наставној пракси у млађим разредима основне школе, нит која повезује и обједињује слушање музике и дечје музичко стваралаштво најчешће је испољавање музичког доживљаја под утиском слушане композиције средствима других уметности.

У четвртом сегменту експерименталног програма слушање музике имало је улогу подстицања ученика на стваралачко изражавање музичким средствима. Повезивање ове две области успостављено је кроз уметнички доживљај, односно уметникову представу о животињама, у различитим медијумима – слика/уметничка фотографија, поезија, музика. Слушање музике је, са различитим циљем, заступљено у уводном и главном делу часа. Препознавање познатих музичких примера (ставова *Слон* и *Пшшице* из свите *Карневал животиња*, Камија Сен Санса) у уводном делу је део мотивационе припреме ученика за доживљајно-сазнајни приступ слушању нових ставова – *Кенјури* и *Финале*. Називи ставова *Карневала животиња*, коришћени у експерименталном програму, преузети су из уџбеника за Музичку културу у млађим разредима ради усаглашавања термина у раду са ученицима експерименталне и контролне групе. Од понуђених одговора, које су чинили називи претходно слушаних ставова свите (*Кокошке и њејлови*, *Акваријум*, *Лабуд*, *Слон*, *Корњаче*, *Мајарци*, *Пшшице*), ученици су имали задатак да изаберу одговарајући назив за одслушан музички пример. Након слушања и препознавања прве композиције (*Слон*), објаснили су на основу којих музичких елемената су идентификовали композицију, односно која музичка средства је композитор користио да дочара карактеристике животиње (величину, снагу, тромост). Већину ученика су на поменути животињу првенствено асоцирали дубоки тонови контрабаса, док је мањи број ученика сматрао да је тамна боја тона контрабаса определила композитора у избору инструмента. Остала изражајна средства музике ученици нису довели у везу са насловом става. Потребно је

напоменути и да при слушању ових композиција није пресудно дословно погодити наслов, из више разлога. Прво, композитор је многе животиње, као и слона, приказао у шаљивој, или чак у карикатурно-сатиричној форми. Друго, док клавир има улогу пратње, контрабас изводи мелодију валцера, што не подсећа на карактеристично кретање животиње коју представља. У овом ставу, као и неколико других, Kamiј Сен Санс је користио пародијске елементе и трикове – велики и тежак инструмент са најдубљим тоновима у оркестру свира свечани, величанствени валцер у ритму темпу *Allegretto pompozo*. Због питорескних описа животиња у појединим епизодама овог циклуса, сам композитор је ово дело сматрао музичком шалом и неозбиљном музиком (Рејовић, 1986: 75). Осим хумора и пародије, често је позајмљивао и цитате из познатих музичких дела. У ставу *Слон*, мелодија валцера је заснована на две теме, игру духова из Берлиозове драмске легенде *Фаустово њроклејство*, и Скерцо из Менделсонове музике за Шекспирову комедију *Сан леиње ноћи* (Glockler, 2002). Комични ефекат и музичка слика слона који плеше валцер, постигнут је пребацивањем лагане и прозачне теме, коју су оригинално изводили инструменти високих, светлих тонова (флаута и други дрвени дувачки инструменти, виолина), у деоницу контрабаса, најдубљег и највећег инструмента у оркестру.

Исти методички поступак примењен је приликом слушања другог примера, става Птице. У овом ставу соло флаута изводи виртуозни концерт уз гудачки састав, имитирајући весело певање птица. Спој грациозног цвркута флауте и трилера на два клавира у позадини употпуњује звучну слику птица (птичјег кавеза). Након првих тонова флауте, која доноси нежну и распевану мелодију са трилерима и широким скоковима, насупрот меканог тремола гудачких инструмената, ученици су препознали музичку слику птица. Карактеристике по којима су препознали назив става (или сами изнели своје предлоге: птице, славуј, колибри) су: препознатљива боја инструмента, високи тонови, брз темпо, весели карактер, мотив (тремоло) који подсећа на певање птица. Препознавање одломака из *Карневала живоишња* имало је за циљ мотивациону и методичку припрему ученика за слушање нових одломака у главном делу часа.

За време слушања става *Кенгури*, за два клавира, ученици су посматрали фотографије животиња – корњачу, змију, кенгура, пројектоване на платну. Имали су задатак да одаберу фотографију која одговара слушаној композицији, и да свој избор образложе.

Највећи број ученика се определио за слику кенгура, повезујући особине животиње са музичким карактеристикама композиције. Препознали су честу промену

темпа, од умереног до брзог, и обратно. Умерени темпо композиције, са сталним убрзавањем и успоравањем, као и наизменичном променом врсте такта 4/4 и 3/4 такта, асоцирала је ученике на брзину и начин кретања кенгура. У основи њиховог доживљаја композиције су карактеристике мелодије – „узлазна, брза, скоковита”. Скокове кенгура су повезали са скоковитом мелодијском линијом, односно са њеним степенастим развојем које су ученици назвали „кретање навише и наниже”. Препознавању је у великој мери допринела метро-ритмичка организација тонова, као важан аспект мелодије. Кратке ритмичке вредности, оштре стакато тонове/ акорде у осминама и осминске паузе које је композитор употребио као музичка средства за приказивање кенгуровог скока, нису препознали изоловано од мелодије, као музичке елементе који су учествовали у музичком дочаравању животиња. Ритмичким средствима, равномерним ритмичким обрасцем у коме се наизменично смењују осмина ноте и паузе, појачан је ефекат скоковите мелодијске линије. Узлазно кретање мелодије подвучено је динамичким крешендом и убрзавањем темпа, док се силазна мелодија завршава спорим и меким акордима дужег трајања. Укупном утиску допринело је и надметање два клавира. Одговоре ученика можемо повезати са резултатима истраживања који показују да се лакше опажају тонске висине од ритмичке компоненте (Vasiljević, 1999), и они одговарају развојном ступњу ученика овог узраста. Рад на опажању метричких структура мора претходити опажању ритмичких структура и стварању слике о ритмичком току и одвија се тек у старијим разредима (Vasiljević, 1999: 153).

Без обзира на то што међу понуђеним одговорима није било других животиња, два ученика су се изјаснила да их музика подсећа на веверицу, а по један на зеца и миша. Управо из тог разлога, понуђене фотографије/слике су неопходне као средства која ће ученицима помоћи у усмеравању њихових представа и развијању способности аналитичког слушања и разумевања везе између музичких елемената и музичког израза (Ivanović, 2007). Без посредовања визуелним средствима, дечја машта би произвела велики број различитих асоцијација и предлога назива композиције. Надградњом примарног музичког доживљаја сазнајном компонентом и аналитичким мишљењем, ученици су на овај начин препознали специфичне музичке елементе и њихову естетску примену (скоковита мелодија и ритам испрекидан паузама дочаравају карактеристичне скокове и кретање кенгура и сл.) (Ivanović, 2007).

Последњи став, *Финале*, најављен је ученицима као завршетак свите у коме је, кроз појаву необично укомпонованих различитих инструменталних тема, забавне и

једноставне главне теме испреплетане са мотивима претходних музичких слика, приказан дефиле свих животиња. Почиње темом увода и марша лавова, а весела нова тема у брзом ритму канкана понавља се као рефрен током читавог става, интегришући остале мотиве и делове у компактну целину. Тема је украшена брзим лествичним кретањем, глисандом и трилерима. Између понављања карактеристичне теме појављују се познати ликови из Карневала: лав, антилопе, кокошке, магарци. Расположење које је у њима подстакла музика, описали су као „срећно, весело, радосно, узбуђено, због сталног смењивања делова композиција које смо раније слушали”. Изражајне карактеристике, које су повезали са својим музичким доживљајем, јесу брз темпо и играчки ритам.

Задатак за ученике односио се на препознавање мотива музичких слика животиња представљених у Финалу, које су у целини, као појединачне ставове, слушали у четвртом и претходним разредима: Марш лавова, Антилопе (хитре животиње), Кокошке и петлови, Кенгури, Птице и Магарци. Осим тога, исход овог сегмента часа је разумевање естетске примене музичких елемената – темпа, ритма и инструмената. Брз темпо *Финала*, карактеристичан ритмички образац и шароликост боја различитих инструмената – гудачког квинтета, флауте, пиколо флауте, кларинета, усне хармонике, два клавира и ксилофона, дочаравају карактер живахне француске игре канкан. Упознавање и схватање основа стваралачког процеса у музици кроз област слушања музике, омогућава ученицима да стечена знања примене у оквиру свог стваралачког рада (Ivanović, 2007).

Након слушања инструменталних композиција – музичких описа животиња и читања литерарне песме о животињама, имали су задатак да одреде ритам на задати текст. Припрема ученика за стваралачке активности обухватала је кратак разговор о садржају песме *Шумски зец* и особинама животиње која је описана у песми. Ученици су доживели зеца из песме на следећи начин: *брз, њлашљив, ситално бежи, не можемо да га ухваћимо, њосиоји изрека „њлашљив као зец”*.

Потребно је напоменути да одређивање ритма на задати текст, као облик стваралачког рада, у одељењима експерименталне и контролне групе до четвртог разреда, није коришћен у настави. Из тог разлога су на часу методички поступци реализовани заједничким стваралачким активностима ученика, уз повремене интервенције наставника. Након ритмичког изговарања текста који се налазио на табли подељен на слоге, одређена је врста такта и записан ритам. Ритмичка трајања су углавном одредили према броју слогова у такту. Иако не представља вид слободног

изражавања, овај облик стваралачког рада има двоструки значај: као припрема за слободније и креативније видове стваралаштва и друго, као начин стицања знања о аналогјама између ритмичке организације стихова и музичког ритма, о чему је било речи у теоријском делу.

Ученици су заједнички одредили ритам. Највећи број ученика је текст ритмизовао на исти начин, приказан на слици 14, пример а).

а)

Шум - ски зец је нај - бр - жа звер - чи - ца на све - ту
јер му ср - це нај - бр - же си - ла - зи у пе - ту.

б)

Шум - ски зец је нај - бр - жа звер - чи - ца на све - ту
јер му ср - це нај - бр - же си - ла - зи у пе - ту.

Слика 14. Ритмизација шекспира њесме Шумски зец

У једном одељењу, приликом усменог репродуковања, ученици су слоге речи ”најбржа” изговарали у осминама, али у току записивања већина није препознала осмину паузе на крају такта и, у односу на теоријска знања о 2/4 такту, слоге ритмизовала као две осмине и четвртину (Слика 14, пример б). За разлику од ових ученика, у другом одељењу, реч најбржа су различито ритмизовали у првом и другом стиху, зависно од контекста и личног доживљаја. Исти ученици су сами образложили употребу осминске паузе – „на местима у такту где нема речи”, спонтано примењујући општа теоријска знања у музичко-стваралачком раду. Приликом појединачног ритмичког изговора текста уочили су разлику у ритмизацији речи „најбржа” у другом и шестом такту.

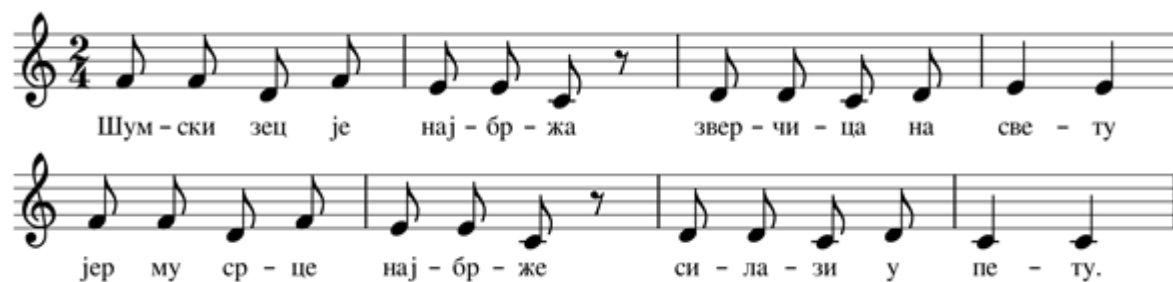
Концепција часа је подразумевала да на крају главног дела и у завршном делу часа, у складу са током предвиђених активности и природом дечјег музичког стваралаштва, ученици покушају да осмисле мелодију на претходно одређен ритам. Поједини ученици су већ певушили мелодију и пре предлога наставника да осмисле мелодију на задати ритам, у фази ритмичког изговора текста. У овом облику

стваралаштва, очекивано, учествовао је мали број ученика. Стварајући мелодију у завршној стваралачкој етапи, они су мењали првобитно осмишљену ритмичку окосницу, док су остали ученици уочавали промене – речи са измењеним ритмичким трајањима, промењене ритмичке фигуре и др. (Слика 15).



Слика 15. Мелодија са измењеном ритмичком окосницом

Карактеристика насталих мелодија је и понављање мелодијског мотива, аналогно понављању ритмичког мотива (Слика 16).



Слика 16. Мелодија осмишљена на прелиходно одређен ритам

Запажања ученика који нису активно учествовали у овом облику стваралаштва подједнако су важан део интерактивног учења у овој области.

Рефлексија обрађених садржаја на овом часу, првенствено слушане композиције „Кенгури” и музичких елемената презентованих у сталном контрасту и надметању (стакато осмине и половине у легату, узлазна и силазна мелодијска линија, убразавање и успоравање темпа, 4/4 и 3/4 такт, два клавира), препознаје се у појединим мелодијама које су у виду дијалога. Једна таква музичка творевина, настала као продукт музичког дијалога, у форми је осмотактног периода (Слика 17).



Слика 17. Песма у форми периода

И у овом виду спонтано насталих стваралачких активности ученика може се идентификовати развијен осећај за формални завршетак музичких целина.

Активности ученика и наставника у овом моделу часа анализиране су у односу на дефинисане циљеве, задатке и исходе, планиране садржаје и ток часа. Час је подељен на пет секвенци (Табела 24).

Табела 24. Секвенце часова у Моделу 4

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици слушају познате ставове из Карневал животиња, Слон и Птице
2.	Ученици слушају нови став Кенгури и повезују музичке елементе са карактеристикама животиња
3.	Ученици слушају последњи став Финале и уочавају познате мотиве у композицији
4.	Осмишљавање ритма на задати текст песме <i>Шумски зец</i>
5.	У складу са природом стваралачког подручја, ученици по слободном избору осмишљавају мелодију на задати текст и ритам

Као што је приказано у табели 24, стваралачке активности ученика заступљене су у четвртој и петој секвенци часа. С обзиром на то да је главни задатак, који су ученици имали у области стваралаштва, осмишљавање ритма на задати литерарни текст, у наставку је приказана анализа четврте секвенце часа (Табела 25).

Табела 25. Секвенца 4. Ученици осмишљавају ритам на задатци тексти песме *Шумски зец*

Активности ученика	Релевантност активности у односу на:			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
Ученици се упознају са песмом <i>Шумски зец</i> и изражајно читају поетски текст.	+	+	+	Након слушања инструменталних композиција о животињама, наставник најављује литерарне песме са истом темом. Изражајно чита песму <i>Шумски зец</i> . Води разговор о садржају песме.
Ритмички изговарају текст уз плескање јединице бројања.	+	+	+	Даје инструкције ученицима да текст изговарају уз плескање јединице бројања. Прати извођење ученика.
Ученици одређују ритам који заједно записујемо на табли изнад текста подељеног на слоге и заједнички анализирају радове.	+	+	+	Наставник записује на табли текст песме подељен на слоге. Заједно са ученицима одређује врсту и број тактова. Записује ритам који су ученици осмислили и анализира радове са ученицима.

Иако су активности наставника у овом делу часа (Табела 25) бројније у односу на активности ученика, оне су у функцији мотивације ученика (изражајна интерпретација песме и разговор о садржају) и њихове припреме за стваралачки рад (давање упутства за ритмичко изговарање текста уз плескање јединице бројања). У складу са функцијом секвенце, интервенције наставника су представљале техничку подршку ученицима (записивање њихових одговора) и омогућиле им да брже и ефикасније, заједничким активностима, дођу до најбољих решења.

2.5. Модел 5

У петом сегменту експерименталног програма комбинована су два основна методичка поступка који се примењују у реализацији садржаја у области извођења и стварања музике – по слуху и по нотном тексту. Садржаји у главном делу часа обрађени су по слуху, док су за стваралачке активности у завршном делу ученици користили нотни текст. Ова два начина рада су најављена у уводном делу часа, кроз задатке идентификације нотног примера на основу одслушаног мотива, након

изведеног ритма, а затим и мелодије истог. Након препознавања, исписане задатке су певали. Коришћени су мотиви песме са циљем мотивационе и интонативне припреме ученика за даљи ток часа. Задатак повезивања нотне слике са звучним примером имао је функцију припреме ученика за поступак састављања мелодије на основу задатих мотива. Истовремено, наведене вежбе препознавања кратких мотива исписаних на табли које изводи наставник представљају почетну форму рада на развијању музичке меморије ученика, као најлакши начин учења у почетној настави (Vasiljević, 2000). Битан предуслов успешне реализације задатка у стваралачком подручју јесте да ученици могу самостално отпевати мотиве из нотног текста. Певање из нотног текста је непоредиво теже од процеса препознавања мотива јер „треба замислити звучност сваког тона на основу нотне слике и тачно га извести” (Vasiljević, 2000: 270). У раду на развијању ове способности ученика и рада на опажању тонова/мелодије тј. рада на музичком диктату, не би требало да постоје суштинске разлике. Наведени поступак препознавања мотива „представља елементарни начин повезивања опажања и репродукције” (Vasiljević, 2000: 269).

Обрада песме по слуху у главном делу такође је имала улогу припреме ученика за стваралачки рад, кроз неколико фаза:

- разговор и тумачење поетског текста песме који су имали за циљ мотивацију и подстицање ученика, као и истицање улоге текста у музичком делу;
- ученици су уочили понављања у песми;
- описивање карактеристика мелодије; ученици су уочили да мелодијска линија није равна, већ се креће навише у скоковима, да је поступна у другом делу и да узлазно кретање мелодије прати промена динамике из *piano* у *forte*;
- инсистирање на лепом и изражајном певању са указивањем на правилну акцентуацију и законитости мелодије (честа је појава погрешног наглашавања последњег слога у речи, посебно када се налази на ненаглашеном делу такта).

Као што су дечји радови показали, наведене компоненте главног дела часа су позитивно утицале на исходе даљег тока часа и успешно састављање мелодије. У одељењима у којима је већина ученика лепо и правилно отпевала песму, највећи је број добрих радова (Слике 18, 19). Појединачни понуђени мотиви налазе се у Прилогу на крају рада (Прилог 2, Модел 5).



Слика 18. Пример мелодије састављене од понуђених мотива у одељењу IV/5



Слика 19. Пример мелодије састављене у одељењу IV/1

За стваралачки рад који је подразумевао састављање мелодије од понуђених мотива, осим активирања стваралачких потенцијала, ученицима је потребан и елементарни ниво знања из теорије музике, јер су сачињену мелодију записивали. Активност ученика у реализацији садржаја у уводном и првом сегменту главног дела часа, познавање основа музичке писмености и изражајна вокална интерпретација у позитивној су корелацији са бољим постигнућима у области стваралаштва. Међутим, без обзира на примењен поступак стваралачког рада из нотног текста, ученици су редослед мотива одређивали на основу слушања наставничког репродуковања (певања и свирања) свих мотива појединачно, перципирања њихових мелодијско-хармонских карактеристика и према сопственом осећају за мелодијски ток и фразирање. Посебно су били успешни у одређивању последњег мотива и завршетка мелодије, што је потврда изграђеног осећаја за формални завршетак музичких целина и могућности да се у настави музичке културе, адекватним методичким поступцима, ова способност ученика развије. Неколико предлога да се мелодија заврши доминантном

функцијом и тоном *ре* изнели су ученици са запаженим резултатима и одговорима на претходним часовима Музичке културе (Слика 20).



Слика 20. Пример мелодије која се завршава групним ситиуњем

Ови радови се издвајају по свом квалитету и представљају спонтани одраз обрађених садржаја у домену народне музике, препознатљивих управо по завршетку на другом ступњу.

Почетни мотив је такође заједнички одабран, на основу звучног утиска код већине ученика. Међу „тачним одговорима” је и изванредан број који припада категорији естетског и при чијем је избору редоследа мотива пресудан био критеријум да мелодија лепо звучи. Имајући у виду дечји узраст и недовољно искуство у уметничком подручју, потребно је нагласити да овде не разматрамо „питање специфичног сазнања лепог с обзиром на његово деловање у свету живота” (Uzelac, 2003:155), већ говоримо о естетском доживљају ученика. Ови дечји одговори могу се двојачко тумачити; са аспекта естетике као филозофске дисциплине показују „двоструки карактер уметности” разапете између чулног опажања и анализе и појмовног разумевања и који се, према Узелцу, испољава постављањем сазнања лепог у оквиру метафизички утемељене теорије сазнања (Uzelac, 2003). Са другог, музичко-педагошког аспекта, ова чињеница потврђује специфичност музичког образовања, у чијој основи музички доживљај остаје и након усвајања нотног писма и музичког описмењавања ученика. Сагледавајући одговоре ученика из обе перспективе, естетске и педагошке, уочава се заједничка законитост о рецепцији и разумевању музике/уметности према којој веза између чулности и мишљења лежи „у унапред успостављеном сагласју обеју” (Uzelac, 2003:157). Као што је нагласио Баумгартен, уметност припада области чулног искуства, али се оно даље обрађује као појмовно сазнање у учењу о чулном искуству (Isto, 2003). У музичкој настави, као што смо већ истакли, сазнајни процес се одвија у

правцу од емоционалног доживљаја (непосредног чулног искуства) ка свесној когнитивној активности, и ове две димензије „морају да буду заједно присутне и повезане у процесу учења” (Petrović & Vukićević, 2015: 67).

Радови ученика у којима се не препознаје логика музичког тока, настали су произвољним/насумичним ређањем мотива, али је број таквих радова незнатан. Сам процес састављања мелодије је условљен предзнањима и искуствима ученика и спорије се одвијао када су она била недовољна. Процес су ометала бројна питања и додатна понављања упутстава да се понуђени мотиви не мењају, не понављају и да је потребно све мотиве искористити. У почетном раду са таквим ученицима неопходна је додатна педагошка интервенција наставника. Помоћ ученицима је оправдана јер је реч о специфичном облику стваралачког рада који поседује извесна ограничења: мотиви су већ осмишљени а сам поступак састављања мелодије представља нов начин рада. Повратна информација, као битна одредница интеракције у настави, овим ученицима је посебно значајна у току стварања.

Приликом посматрања дечјих активности и начина састављања мелодија, издвојена је још једна категорија радова, и то су радови настали применом теоријских знања о почетном тону мелодије, поступном кретању и завршетку на тоници.

У наведеним мелодијама су испоштоване законитости тока и кретања мелодије, али се уочава недостатак инвентивности, мелодичности, спонтаности и осталих карактеристика слободног стваралачког поступка у музичком подручју. С обзиром на то да је реч о ученицима који имају висока постигнућа у другим областима музичке наставе, описане карактеристике радова могу бити одложени ефекат и резултат погрешног методичког приступа без ослањања на музички доживљај ученика, који је у настави музичке културе примењиван до четвртог разреда.

Последња етапа часа, односно елементи интерактивног приступа којима је час заокружен, јесте анализа стваралачких радова, која је подразумевала интерпретацију мелодија од стране наставника, слушање мелодија и појединачне коментаре ученика у односу на запажене карактеристике. Ученици су пажљиво слушали своје радове у интерпретацији експериментатора и након тога кориговали мелодије. Слушање других радова такође је важан елемент рада на развијању стваралачких способности ученика јер се на тај начин знања акумулирају и касније примењују у новим ситуацијама учења.

Као и у осталим видовима стваралаштва у којима нема погрешних одговора, радови на часу нису вредновани према естетским критеријумима, а поступак анализе је представљао размену дечјих утисака, запажања, мишљења и образложења.

Према природи активности ученика, која одређује границе између секвенци часа, у овом моделу часа издвојено је пет смислених целина (Табела 26).

Табела 26. Секвенце часова у Моделу 5

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици понављају знања о 4/4 такту, ритмичким фигурама у оквиру 4/4 такта и тоновима од ц1 до ц2
2.	Мелодијске мотиве исписане на табли, ученици препознају на основу ритмичке окоснице коју изводи наставник, а затим и на основу мелодије коју наставник пева неутралним слогом
3.	Обрада песме <i>Птице се враћају по слуху</i>
4.	Ученици састављају мелодију од понуђених мотива
5.	Након слушања појединачних радова, заједно са наставником одређују редослед мотива и певају записану мелодију

У односу на циљ часа и природу стваралаштва, централне активности ученика одвијале су се у четвртој секвенци часа (Табела 27).

Табела 27. Секвенца 4: Ученици састављају мелодију од понуђених мотива

Активности ученика	Релевантност активности у односу на:			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
Ученици слушају појединачне мотиве у интерпретацији наставника, а затим сви заједно певају.	+	+	+	Наставник изводи мотиве од којих ученици састављају мелодију. Прати певање ученика хармонском пратњом на клавиру. Одређује почетни мотив заједно са ученицима и даје инструкције за индивидуални рад.
Ученици индивидуално састављају мелодију од понуђених мотива (свирање на металофону, као препоручено помоћно средство у стваралачком раду, нису користили сви ученици).	+	+	+	С обзиром на то да је већина ученика, уместо свирања на металофону тражила повратну информацију у току рада, наставник је певао делове новонасталих мелодија.
Ученици слушају мелодије у извођењу наставника и врше заједничку анализу.	+	+	+	Наставник изводи мелодије ученика, усмерава и води разговор о њиховим карактеристикама.

Као што можемо приметити на основу наведених активности у четвртој секвенци часа, иако су активности ученика и наставника релевантне у односу на функцију секвенце, циљ час и природу предмета, евидентно је да доминирају активности наставника. У том контексту, требало би размислити о могућностима већег ангажовања ученика у реализацији овог вида музичког стваралаштва, у виду осмишљавања појединачних мотива, од којих ће касније обликовати мелодију, и оспособљавања ученика за самостално репродуковање својих музичко-стваралачких радова.

2.6. Модел 6

Варирање, као облик дечјег музичког стваралаштва, није у континуитету заступљено у програмским садржајима и препорукама за начин остваривања програма за област стварања музике у оквиру предмета Музичка култура, као ни у наставној пракси последњих деценија. Полазећи од интересовања ученика и њихове потребе за променом и импровизацијом које су у основи принципа варирања, могућности сагледавања и упознавања стваралачког процеса као императива савременог музичког образовања (Ivanović, 2007) и карактеристика овог вида стваралачког изражавања, варирање мелодије познате дечје песме коришћено је у последњем, шестом сегменту експерименталног програма.

Прва фаза рада на упознавању овог стваралачког поступка јесте избор песме коју ће ученици варирати: она у мелодијском погледу мора бити упечатљива, мелодична, једноставна и прегледна, хармонски јасна, са карактеристичним почетним мотивом који ће ученици лако запамтити. У том смислу, погодно је узети „неки већ познати и популарни музички материјал” (Skovran & Peričić, 1991: 156), као што је за ученике млађих разреда песма *Блисџај, звездо мала*, дечја народна из Француске, *Рођенданска њесма*, непознати аутор и слично. Такође, важно је да су ученици претходно научили песму. Песма је у главном делу часа обрађена по слуху; овај методски поступак је примењен како би ученици брже научили песму и, због једноставнијег начина обраде, више уживали у њеном извођењу.

Емоционално-интелектуална припрема у уводном делу остварена је разговором о уметничкој музици, настанку музичког дела и инспирацији уметника да композицију напише. Ученици су навели да инспирација може бити догађај из живота, осећања, људи, одређена особа, предмети, животиње, природа, поезија, слике. Подсећање да и

народна песма може да инспирише композитора, слушањем одломака раније обрађених музичких примера – Мокрањчеве *Девеће руковети*, коју чини низ различитих песама из Црне Горе, *Словенску иџру бр.1* Антоњина Дворжака, који је био инспирисан чешким фолклором, отворено је питање које ће се расветлити низом ученичких активности у току часа и заокружити варирањем песме као видом стваралачког изражавања. Најава познате француске децје песме слушањем верзије на енглеском језику у интерпретацији наставника, ученике уводи у тему часа и припрема за наредне активности – певање песме *Блисџај, звездо мала* и стваралачки поступак варирања дате песме на крају часа.

Након обраде песме по утврђеним етапама, варијациони поступак је објашњен у неколико секвенци:

- слушањем вокалне композиције *Гушчица*, аустријске песме са мелодијом песме *Блисџај, звездо мала*, али у такту 6/8 и другачијим текстом, коју изводи хор *Колибри*, и уочавањем разлика у односу на песму коју су учили;
- слушањем одломка клавирске композиције *Варијације на тему Блисџај, блисџај, звездо мала* (теме и прве две варијације) Волфганга Амадеуса Моцарта, објашњењем појма варијације и уочавањем промена које се јављају у првој и другој варијацији;
- разговором о елементима који се могу променити варирањем мотива/песме, и наглашавањем да променом ритма, мелодије, темпа или врсте такта песма не сме бити у потпуности измењена, већ препознатљива, са задржаним основним карактером¹⁹ (Skovran & Peričić, 1991:157);
- пре постављеног задатка ученицима су демонстрирани једноставни примери вариране мелодије песме.

На основу тачног препознавања промена, такта у коме је промена настала, елемента на којем се варијациони поступак заснива (ритам, тонске висине, симултана

¹⁹ С обзиром на то да ученици не познају облик теме са варијацијама и врсте варијација, техника варирања је објашњена на основу карактеристика орнаменталних варијација. Увидом у радове ученика који су се издвојили високим постигнућима у настави музичке културе или похађају музичку школу, могу се идентификовати и одређене одлике карактерних варијација, попут занимљивих ритмизација мелодијске линије чија је хармонска основа задржана, промене врсте такта и сличних примера слободније обрађене теме/песме.

промена ритма и мелодије) може се закључити да су ученици разумели принцип варирања у музици.

Иако су имали могућност, и добили упутства, да приликом осмишљавања варираних мелодија исте свирају на металофону, одређен број ученика није користио инструмент. Наставник је мелодије тих ученика певао појединачно и они су након тога вршили корекцију радова. Интервенција наставника у овом случају није ометала слободни стваралачки израз ученика јер не представља сугестију и помоћ у области музичког стваралаштва, већ у области музичких диктата, у контексту описаном у анализи петог сегмента експерименталног програма. Наведени поступак се може сматрати подобликом интерактивног учења чија је примена у децјем музичког стваралаштву у млађим разредима основне школе неопходна када се видови стваралачког рада реализују у писаној форми у виду нотног записа.

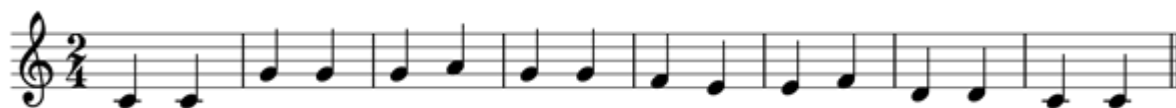
Као доминантне/кључне активности ученика у стваралачком процесу могу се издвојити:

- међусобна комуникација и сарадња између ученика,
- примена теоријских знања у стваралачком раду,
- кориговање на основу добијене повратне информације у току рада,
- слушање завршених радова у наставниковој интерпретацији и заједничка анализа, са захтевом да се изнето мишљење аргументовано образложи,
- активна размена музичких идеја између ученика, при чему није било идентичних радова.

У одељењу у коме се већина преображених мелодија превише одаљила од основне теме, ученицима је поново објашњен поступак и смисао варирања и истакнуто да потпуном изменом уместо варијације настаје нова мелодија.



Слика 21. Варијација са ритмичким изменама



Слика 22. Варијација са изменама у средишњем делу њесме

У току анализе дечјих радова, осим уочавања елемента који је промењен (успешно су препознали да је у појединим радовима промењен само ритам) (слика 21) или дела песме који је промењен (најчешће су промене биле у средишњем делу одломка који је вариран) (слика 22), ученицима је поново напоменуто да нема нетачних мелодија и да варијација може више или мање подсећати на тему. Све настале варијације су завршене тоном *do* (*c1*), потврђујући већ изнету претпоставку да је код ученика изграђен осећај за формални завршетак музичких целина.



Слика 23. Варијација са изменама мелодије и задржаном ритмичком окосницом



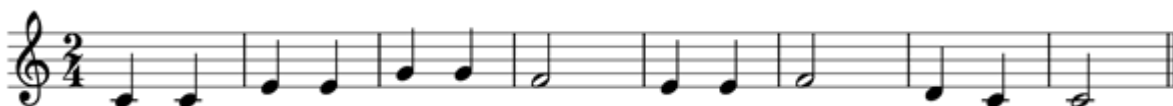
Слика 24. Варијација са измењеним почетним мотивом



Слика 25.. Варијација са измењеном мелодијом првог дела песме



Слика 26. Мелодијско-ритмичко варирање теме



Слика 27. Варијација са већим изменама теме

Осмишљене варијације имале су следеће карактеристике:

- Почетни интервал квинте није промењен (Слика 21 и 22),
- Завршетак на првом ступњу,
- Обим мелодије и хармонска основа су остале исте (Слика 23 и 24),
- Честа понављања тонова,
- Радови који не подсећају на песму и не испуњавају задати критеријум сличности са темом, у естетском смислу су лепа и мелодична (Слика 25, 26 и 27).

Одступања од задатих инструкција у раду показују потребу ученика за слободним стваралачким изражавањем која превазилази оквире програмских садржаја и захтева, али и указује на значај ове области рада у настави музичке културе.

Стваралаштво је заступљено у последњој секвенци часа, док су све остале активности и садржаји били у функцији припреме ученика за варирање песме (Табела 28).

Табела 28. Секвенце часа у Моделу 6

Редни број секвенце	Назив секвенце
1.	Ученици слушају IX руковет и Словенску игру
2.	Певање песме <i>Блистај, звездо мала</i> по слуху
3.	Слушање песме <i>Гушчица</i> и Варијација на тему „Блистај, блистај” и упознавање са појмом варијација
4.	Ученици упознају поступак варирања слушајући једноставне примере измењеног првог дела песме и уочавањем промена
5.	Ученици смишљају своје варијације за први део песме

Иако су поједина истраживања показала да је ученицима варирање сложена форма стваралачког рада (Svalina, 2013), на одржаним часовима у експерименталној групи готово сви ученици су разумели задатак, са великом заинтересованошћу

слушали и анализирали примере вариране мелодије и успешно завршили своје варијације (Слике 21–27). Активности наставника у оквиру анализираних петих секвенци часова у овом моделу преваходно су подстицајне, усмерене ка ученику, његовом испољавању стваралачке инвенције и постигнућима (Табела 29).

Табела 29. Секвенца 5: Ученици смишљају варијацију на мелодију првог дела песме *Блистај, звездо мала*

Активности ученика	Релевантност активности у односу на:			Интервенције наставника
	функцију секвенце	циљеве часа	природу предмета	
На основу неколико примера измењене мелодије, ученици самостално смишљају варијацију на први део песме.	+	+	+	Наставник демонстрира неколико примера вариране мелодије првог дела песме. Задаје упутства ученицима.
Ученици слушају вариране мелодије и анализирају у односу на препознатљивост теме и мелодичност радова.	+	+	+	Наставник свира завршене варијације ученика. Заједно са ученицима анализира мелодије и најуспелије радове записује на табли.
Заједнички одабране мелодије, сви ученици певају.	+	+	+	Прати певање ученика.

Секвенцијалном анализом етапа часова које смо издвојили као кључне за предмет истраживања у оквиру свих предложених и изведених модела, дошли смо до закључка да су активности ученика у складу са природом и уметничким карактером предмета и улогом дате секвенце у подстицању и развоју дечјег музичког стваралаштва. Прожимање стваралаштва са осталим музичким активностима на експерименталним часовима условило је дефинисање циљева за две области – извођење и стваралаштво, односно слушање музике и стваралаштво. Имајући то у виду, активности ученика у делу часова у коме се стваралаштво реализује, проценили смо као релевантне у односу на циљ часова који је био усмерен на учење и развој у стваралачком подручју.

3. МЕТОДОЛОГИЈА АНАЛИЗЕ ДЕЧЈИХ СТВАРАЛАЧКИХ РАДОВА

Специфичност проблема истраживања, концепције експерименталних часова, њихове реализације условљене специфичностима задатака, садржаја, предмета и ученика, и у складу са тим специфичним начином поучавања (Leinhardt, 2001), захтева посебан приступ и прилагођавање методологије анализе резултата истраживања. У музичко-стваралачком подручју, као и у осталим музичким и креативним активностима, проблем анализе и тумачења резултата превасходно представља објективност мерења ученичких постигнућа.

Ради постизања објективности, статистичка обрада података о дечјим стваралачким радовима извршена је на основу оцене два процењивача, према критеријумима описаним у методолошком делу. Радови су оцењени на двочлавној скали која приказује одсуство или присуство одређене карактеристике домена који се анализира и вреднује (0 и 1). Објективност која је у овом случају проверавана, пре свега се односи на објективност технике и инструмента који су примењени, односно подразумева објективност као метријску карактеристику инструмента. Утврђена је на основу оцене два процењивача, који су према унапред задатим критеријумима посматрали и оценили одређене елементе дечјег музичког стваралаштва:

1. ритам
2. мелодија
3. формално заокружење
4. акценти
5. општи утисак.

Остали елементи, оригиналност и рефлексивност садржаја, анализирани су само са квалитативног аспекта, из неколико разлога.

Оригиналност је битна одлика стваралаштва на основу које се могу проценити постигнућа ученика у слободној стваралачкој продукцији (Šefer, 2000), али је отворено питање у којој мери је изражавање ученика слободно и спонтано када се одвија у време тестирања. За спонтано испољавање стваралаштва је неопходна природна ситуација, ван наставног процеса. С обзиром на то да се у овој дисертацији бавимо методичким

аспектима и могућностима подстицања стваралаштва у настави, релевантност резултата истраживања није условљена начином организације стваралачких активности ван поменутих оквира.

Други разлог издвајања критеријума оригиналности јесте што се као ретка и необична идеја разликује од осталих категорија вредновања у којима се тежи учесталости одређених музичких појава. На исти начин се може посматрати и рефлексивна садржаја; радови у којима су идентификовани познати мотиви могу у даљем музичком току имати инвентивна решења и изражајне карактеристике у погледу ритма, мелодије и целовитог утиска о раду. Такви радови су бодовани по наведеним категоријама, без разлике да ли садрже познате мотиве, односно рефлексивна садржаја није представљала критеријум вредновања. Изузетак чине радови у којима преовлађују познати мотиви, без даље разраде, варирања и укрштања са новим елементима (детаљније у поглављу 6 у овом делу рада).

3.1. Ниво усаглашености процењивача дечјих радова

Објективност процене дечјих музичко-стваралачких радова испитивана је утврђивањем корелације између података једног и другог стручног процењивача, и то на:

- иницијалном, и
- финалном тестирању.

Приликом испитивања корелације као статистичког поступка, коришћени су χ^2 -квадрат тест, Спирманов коефицијент корелације и *Kappa* коефицијент. Резултати χ^2 -квадрат теста, који је коришћен за општу процену објективности и поређење оцена процењивача ради испитивања степена њихове подударности, показали су да не постоји статистички значајна разлика, односно да процењивач није утицао на резултате тестирања ($p > .05$). Према појединачним параметрима, највећа сагласност процењивача је постигнута у оцени мелодијске компоненте ($\chi^2=1.00$) и општег утиска о раду ($\chi^2=1.00$) у оквиру иницијалног тестирања, док су оцене финалних радова најуједначеније у погледу формалног заокружења музичке мисли ($\chi^2 = 8.89$).

Висок ниво корелације оцена независних процењивача потврђен је и Спирмановим коефицијентом корелације ($r > .5$), где такође постоје незнатне разлике у односу на појединачне параметре. Подаци добијени овим поступком, као и код

претходног h_i -квадрата, показују већи степен слагања у оцени радова у оквиру иницијалног тестирања. Највећа јачина корелације постоји између свих категорија у иницијалном тестирању ($r_0 > .8$, уз ниво значајности $p < .01$), посебно у процени правилне акцентуације текста у дечјим музичко-стваралачким радовима ($r_0 = .913$, $n = 182$, $p < .001$). Код финалног тестирања најусаглашеније су оцене формалног заокружења музичке целине ($r_0 = .88$).

Најпоузданији показатељи мере слагања представљају резултати *Kappa* коефицијента, чије вредности прецизно одређују да ли је слагање умерено (0.5-0.7), добро (0.7-0.8), врло добро (0.8-0.9), или постоји изразито висок степен слагања међу процењивачима (преко 0.9), уз значајност $p < .0005$. Према добијеним вредностима за иницијално тестирање, степен слагања је врло добар у погледу ритма (.862), мелодије (.882) и формалног заокружења (.814), док је код анализе акцената постигнут изразито висок ниво сагласности (.912). Када је у питању општи утисак о дечјим радовима, вредност *Kappa* коефицијента потврђује постојање доброг слагања (.718). С обзиром на индикаторе који доприносе стварању општег утиска о дечјем продукту, јединственост музичког доживљаја и личне импресије процењивача, у овој категорији процене остварен је очекивани степен слагања. У финалном тестирању, слагање међу процењивачима је изражено као добро у домену ритма (.726), мелодије (.787) и општег утиска (.729), док је највећи степен изражен у процени формалног заокружења музичког дела (.883). За разлику од иницијалног теста, код појединачних анализа акцентуације текста у музичким радовима у финалном тестирању примећује се мањи пад вредности степена слагања између процењивача (.687). Међутим, у свим категоријама фреквенције показују *осетљивост* теста, односно пропорцију позитивно оцењеног рада који су тачно евалуирани (162/168 за ритам, 68/82 за мелодију, 148/152 за формално заокружење, 65/82 за акценте, 62/82 за општи утисак), као и *одређеност* теста у погледу негативне оцене (12/14 за ритам, 95/100 за мелодију, 28/30 за формално заокружење, 89/100 за акценте и 96/100 за општи утисак).

Резимирајући резултате испитивања корелације података независних процењивача добијених применом различитих статистичких поступака, може се констатовати да су процењивачи објективно сагледали све елементе обухваћене унапред одређеним критеријумима евалуације стваралачких радова ученика. Извесна неслагања процењивача могу указивати и на потенцијалну необјективност процењивача, али се субјективни доживљај у стваралачком подручју не може у потпуности искључити у процесу анализе и процене музичких компонената.

Разлике у постигнутој сагласности код оцене појединих компоненти дечјих музичко-стваралачких радова између иницијалних и финалних радова ученика, објаснићемо са неколико аспеката:

- иницијални радови ученика су уједначенији по свом квалитету, скромнији у смислу стваралачких домета, ограничени дотадашњом уобичајеном праксом у музичко-стваралачком подручју рада,
- у иницијалним радовима ученика у великој мери су коришћени познати мотивски садржаји, једноставне ритмичке појаве и мелодијски обрасци, које је могуће оценити на основу унапред одређених, стандардних критеријума,
- у финалним радовима ученика препознаје се већа слобода у стваралачком изражавању, одступања од шаблона, нетипична музичка решења, необичне комбинације познатих и непознатих елемената, а наведена својства захтевају флексибилнији приступ анализи и оцени дечјег рада.

Референтни оквир за разумевање и тумачење значења добијених резултата истраживања, поред културолошког контекста у оквиру којег је спроведено истраживање (Vigotski, 1962, према Vulfork et al., 2014a: 51), представља познавање карактеристика музичког развоја и музичког образовања ученика млађег школског узраста у односу на њихова музичка искуства, природу стваралачких активности, способности и интересовања. Другим речима, као што су бројни аутори нагласили за подручја у којима се примењују квалитативна истраживања, поузданост истраживања у већој мери зависи од мотивације и личне рефлексije истраживача него од карактеристика конструисаног инструмента (Patton, 2001; Golafshami, 2003; Popadić et al., 2018). Неслагање процењивача, уз делимично одступање од правила, не мора се сагледавати као методолошки недостатак, већ као основа за вишеструко тумачење прикупљеног материјала и изведених импликација (Vesić, Vujačić & Joksimović, 2018). Интерпретација добијених података у свим сегментима истраживања обухвата наведене аспекте и специфичности.

3.2. Резултати иницијалног мерења

Суштина иницијалног мерења јесте да се испита да ли постоји статистичка значајност разлика између експерименталне и нееквивалентне контролне групе по оним варијаблама које сматрамо повезаним са карактеристиком која се мери.

Након утврђивања слагања процењивача на иницијалном и финалном тестирању, без одвајања експерименталних и нееквивалентних контролних одељења, анализирана је расподела оцена по варијаблама ритам, мелодија, формално заокружење, акценти и општи утисак на иницијалном тестирању посебно за сваку групу, како би се испитала уједначеност састава деце у односу на предзнања у области музичког стваралаштва. Пол, узраст, успех или неке друге карактеристике нису мерене, будући да се претпоставља да оне нису повезане са предметом истраживања.

Увидом у оцене ученика из предмета Музичка култура, према којима је већина веома успешно савладала програмске захтеве, констатовали смо да еквивалентност група према овом критеријуму не би представљала објективну слику о нивоу музичких знања и вештина ученика. Област дечјег музичког стваралаштва се не вреднује бројчаном оценом, а квалитет продуката не мора увек бити у корелацији са извођачким способностима ученика и исходима у области слушања музике и музичке теорије, односно са постигнућима ученика у другим областима. Анкетирањем учитеља – одељенских старешина у нееквивалентним контролним и експерименталним одељењима о заступљености и начину реализације дечјег музичког стваралаштва, добили смо одговоре који указују на уједначен методички приступ који се у области стваралаштва примењивао до четвртог разреда, пре започетог истраживања. Иако нам ови подаци нису валидни показатељи уједначености група, значајни су ради увида у начин реализације музичког стваралаштва у нееквивалентним контролним одељењима и добијања резултата о утицају експерименталног програма на постигнућа ученика.

Мерено је искључиво дечје музичко стваралаштво у експерименталној и нееквивалентној контролној групи, и то на основу пет индикатора. Будући да је мерење извршено на номиналној скали која је показивала да ли је одређена карактеристика сваког индикатора (музичког елемента) присутна или не, најпримеренији тест за утврђивање статистички значајне разлике је непараметријски H_1 -квадрат тест. Међутим, постоји могућност да се вредновање дечјег музичког стваралаштва искаже и свеукупним бројем поена који се добија сабирањем оних димензија стваралаштва у којима испитаник показује одређене карактеристике према унапред дефинисаним критеријумима. За испитивање статистички значајне разлике између аритметичких средина експерименталне и нееквивалентне контролне групе примењен је t -тест.

Уједначеност група се прецизно мерила по сваком индикатору тако да је прво приказана статистички значајна разлика између експерименталне и контролне групе за сваки индикатор појединачно (резултати H_1 -квадрат теста), а на крају и статистичка

разлика укупног теста с обзиром на број поена који је ученик остварио на тесту (резултати t-теста). Потребно је поново истаћи да укупан број поена који ученик има не представља оцену његовог стваралачког рада, већ присуство одређене карактеристике на основу које су вршена поређења радова и испитивање ефеката примене интерактивног приступа.

На основу значајности разлике резултата експерименталне и нееквивалентне контролне групе, потврђено је да су групе уједначене по четири критеријума музичко-стваралачке продукције, у односу на карактеристике ритмичке и мелодијске компоненте, усаглашеност акцентуације текста са акцентима у музици и општег утиска о раду. Вредности hi-квадрат теста у категорији ритма ($\chi^2=.171$, $df=1$, $n=182$, $p=.680$) показују да код ученика обе групе не постоји разлика у односу на ритмичку компоненту стваралачких радова, при чему је укупно 58.8 % ученика успешно одредило и осмислило ритам песме (Табела 30).

Табела 30. Ритмичка компонента дејих радова у односу на присуство или одсуство индикатора на иницијалном мерењу

Категорије испитаника (ЕГ/КГ)	Ритам		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Експериментална група f (%)	41 (39.4)	63 (60.6)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	34 (43.6)	44 (56.4)	78 (100.0)
Укупно f (%)	75 (41.2)	107 (58.8)	182 (100.0)

На основу тога можемо констатовати да нешто више од половине узорка има развијен осећај за ритам и ритмичко кретање или је несвесно, на доживљајном нивоу, усвојила општа правила у погледу ритмичког профила мелодије. Овај резултат, као и резултате за остале индикаторе, с обзиром на осетљивост стваралачког изражавања, не можемо критички сагледавати само на основу статистичких показатеља.

Највећа усаглашеност група присутна је код осмишљавања мелодије ($\chi^2=.000$, $df=1$, $n=182$, $p=1.000$) и правилне акцентуације текста ($\chi^2=000$, $df=1$, $p=1.000$). Мелодијске карактеристике радова на иницијалном мерењу су показале да већина ученика (75.3%), најчешће према почетном тону мотива, опсегу мелодије и мелодијском тежишту, не познаје или не разуме логику кретања мелодије (Табела 31).

Табела 31. Мелодијска компонентија дечјих радова у односу на одсуство или присуство индикатора на иницијалном мерењу

Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	Мелодија		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Експериментална група f (%)	78 (75.0)	26 (25.0)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	59 (75.6)	19 (24.4)	78 (100.0)
Укупно f (%)	137 (75.3)	45 (24.7)	182 (100.0)

У односу на мелодијску компоненту, код усклађености акцената су видљиви бољи резултати (50.5%) (Табела 32). Ови подаци указују на природну везу између појава у говору и музици која је ученицима при мелодизирању текста омогућила спонтано истицање појединих речи музичким средствима.

Табела 32. Акценти у дечјим радовима у односу на одсуство и присуство индикатора на иницијалном мерењу

Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	Акценти		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Експериментална група f (%)	51 (49.0)	53 (51.0)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	39 (50.0)	39 (50.0)	78 (100.0)
Укупно f (%)	90 (49.5)	92 (50.5)	182 (100.0)

Многобројни чиниоци који на стваралачки процес утичу, од унутрашњих фактора – мотивације и музичких способности ученика, до спољашњих утицаја – наставника и средине/ситуације у којој се тестирање одвија, одредили су једноставност као кључну карактеристику дечјих радова. У складу са тим је и општи утисак о радовима, који у 66. 5% случајева указује на једноличност и немаштовитост (Табела 33). Између експерименталне и нееквивалентне контролне групе, по овом критеријуму, такође нема статистички значајне разлике ($\chi^2=1.336$, $df=1$, $p=.248$).

Табела 33. Општи утисак о дечјим радовима у односу на одсуство или присуство индикатора на иницијалном мерењу

Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	Општи утисак		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Експериментална група f (%)	65 (62.5)	39 (37.5)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	56 (71.8)	22 (28.2)	78 (100.0)
Укупно f (%)	121 (66.5)	61 (33.5)	182 (100.0)

Имајући у виду подударност оцена наведених параметара (ритам, мелодија, акценти и општи утисак) између којих не постоји статистички значајна разлика, добијена разлика ($\chi^2=6.036$; $df=1$, $p=.014$) између нееквивалентне контролне и експерименталне групе у погледу формалног заокружења музичких целина, не утиче на даљу обраду података, али намеће потребу за већом обазривошћу у интерпретацији резултата. Разлике између експерименталне и нееквивалентне контролне групе, по овом параметру, видљиве су и на основу израчунатих фреквенција и процената; у контролној групи тек је нешто више од половине ученика (57.7%) показало да осећа завршетак музичке фразе, док изграђен осећај формалног заокружења у експерименталној групи поседује 76.0 % ученика (Табела 34).

Табела 34. Формално заокружење музичких целина у односу на одсуство или присуство индикатора на иницијалном мерењу

Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	Формално заокружење		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Експериментална група f (%)	25 (24.0)	79 (76.0)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	33 (42.3)	45 (57.7)	78 (100.0)
Укупно f (%)	58 (31.9)	124 (68.1)	182 (100.0)

У односу на специфичности процеса настанка и процењивања стваралачких продуката, као и немогућност да одређене музичке појаве имају нормалну расподелу у узорку, критеријум уједначености група не може се заснивати на расподели резултата по свим категоријама музичко-стваралачког израза. Ослањајући се само на статистичке параметре, без уважавања суштинских карактеристика дечјег музичког стваралаштва, такође не бисмо добили реалну представу о дечјим продуктима и исходима експерименталног програма. С обзиром на то да је реч о квазиексперименталном истраживању, алтернативна објашњења за уочене ефекте, која износимо у наставку, обавезни су део ове врсте истраживања. Добијени резултат о неуједначеном осећају ученика за формално заокружење у нееквивалентној контролној и експерименталној групи може се тумачити на нивоу случајне статистичке грешке која је проузрокована низом различитих фактора:

- стварање се догађа у тренутку инспирације и мотивације, а не у одређеној ситуацији која је идентична за све ученике у одељењу;

- ученици различито реагују на спољашње факторе, као што је снимање њихових одговора;
- у области стваралаштва при сваком поновљеном тестирању долази до појаве нових непредвиђених фактора; такав став потврђује чињеница да је приликом тестирања ученицима пружена могућност поновног извођења осмишљене мелодије, али новонастали продукт никада није био идентичан – првобитни рад је увек имао бар делимичну трансформацију;
- неуједначене вокалне способности ученика нису утицале на вредновање стваралачких радова, али су код ученика са слабије развијеним способностима створиле осећај нелагодности услед чега су губили концентрацију при завршетку музичке фразе.
- Поред наведених фактора, постоји и могућност недовољне заступљености дечјег музичког стваралаштва у настави у дотадашњем раду учитеља, посебно оних облика који код ученика подстичу развијање осећаја за формално заокружење музичке мисли.

Уколико упоредимо укупан број поена за сваког ученика у експерименталној и нееквивалентној контролној групи, резултати t-теста ($t(180)=1.58$, $p>.05$; $p=.115$) такође показују да не постоји статистички значајна разлика између средњих вредности постигнућа ученика експерименталне ($M=2.5$, $SD=1.38$) и нееквивалентне контролне групе ($M=2.166$, $SD=1.436$). Иако су резултати t-теста јасно показали уједначеност група на иницијалном мерењу, потребно је указати на услов који захтева да подаци у експерименталној и нееквивалентној контролној групи буду нормално распоређени, а који у нашем случају није задовољен. На то указује резултат теста о нормалности расподеле. Примењен је Kolmogorov-Smirnov тест зато што је узорак већи од 50 и у једној и у другој групи. Резултат овог теста показује да је ниво значајности мањи од $p<.05$ и износи $p=.000$, као што је приказано у наредној табели 35.

Табела 35. *Нормалности расподела према Kolmogorov-Smirnov њесџу*

Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Број поена Експериментална	.151	104	.000	.937	104	.000
Контролна	.162	78	.000	.929	78	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Неиспуњавање овог услова захтевало је примену алтернативног решења у виду непараметријске замене *t*-теста, *Man-Vitnijevog* теста. Иако су параметријски поступци прецизнији и поузданији у односу на непараметријске, захтевају много строжије услове које је тешко испунити у друштвеним наукама за разлику од природних (Cohen at al., 2007). Постоји мишљење да у друштвеним наукама овај услов о нормалности расподеле не мора бити задовољен уколико је узорак довољно велики ($N \geq 100$); када је величина узорка довољно велика, резултат ће дати добру апроксимацију чак иако наши подаци немају нормалну расподелу, и показати разлику између група са 95% поузданости (Bartlett, 2013). У стваралачком подручју, одређене појаве које се процењују готово да не могу имати нормалну расподелу у популацији (Šefer, 2008).

Резултати Ман-Витнијевог теста, који је у овом случају релевантнији, показују да износ вероватноће није мањи или једнак .05 ($p = .111$), и да вредност $Z = -1.593$ није значајна, односно да нема статистички значајне разлике између укупног броја бодова ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе (Табела 36).

Табела 36. Рангови укупног броја бодова/поени ученика на иницијалном мерењу (*Mann-Whitney Test*)

	Категорија испитаника (ЕГ/КГ)	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Број поена	Експериментална	104	96.78	10065.00
	Контролна	78	84.46	6588.00
	Укупно	182		

Приказани резултати *Man-Vitnijevog* и *t*-теста, заједно са *hi*-квадратом, показују да су групе уједначене пре почетка примене експерименталног програма. Ипак, због специфичности примењене методологије анализе децјих радова и примене квазиексперименталног дизајна, ове податке треба тумачити у складу са ограничењима које наведене методе имају.

И на крају, делимичну потврду уједначености група добили смо у завршној фази интерпретације резултата истраживања, упоређивањем резултата експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању. Боља постигнућа ученика експерименталне у односу на нееквивалентну контролну групу, уз остварену разлику између иницијалног и финалног тестирања, могу бити показатељи да је бољим резултатима допринео експериментални програм, а не неуједначени састав ученика у односу на предзнања и способности (Видети у потпоглављу 4.6.).

4. КУМУЛАТИВНИ ЕФЕКТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

За потребе проучавања дечјег музичког стваралаштва, процеса и продуката, према нашим сазнањима, није развијена посебна методологија у погледу избора метода и стила интерпретације резултата истраживања. Примена метода зависи и од нивоа развоја који је поједино научно подручје достигло (Cohen et al., 2007). С обзиром на комплексност проблема и интердисциплинарну тему истраживања, као и ограничења квазиексперименталног дизајна, сматрали смо да је за релевантност сазнања неопходно комбиновање квантитативног и квалитативног приступа. На значај примене оба приступа у образовним наукама указује Бауцал, наглашавајући сврсисходност и смисленост комбиновања квантитативних и квалитативних метода и њихове примене у складу са циљем истраживања (Baucal, 2018). Квантитативни приступ је важан за испитивање ефеката интерактивног методичког приступа; исходе експерименталног програма испитали смо на основу статистички значајне разлике у квалитету радова ученика експерименталних и некевивалентних контролних одељења. Имајући у виду да „иста интервенција и мера може имати различите ефекте у зависности од услова у којима се примењује”, испитаника и социјалне интеракције (Isto, 2018: 13), примењен је и квалитативни приступ извештавању о добијеним резултатима. Квалитативне методе омогућавају сагледавање свих димензија наставног процеса – односа између различитих актера, специфичности наставне праксе и значења које има за појединца из његове личне перспективе и искуства (Baucal, 2018; Popadić et al., 2018). Субјективни доживљаји, лична значења и избори, које сматрамо важним сегментом стваралачког подручја, чине основу квалитативних истраживања у којима се испитује прецизност значења и њихових импликација (Stojnov, 2018). Квантитативно-квалитативна анализа омогућава да се превазиђу недостаци једног или другог приступа, неосетљивост квантитативне методе на контекст и актере и, с друге стране, немогућност уопштавања знања добијених квалитативним приступом, јер се примењују само у одређеном контексту (Baucal, 2018: 14). Све наведене аспекте имали смо у виду приликом избора и дизајнирања квазиексперименталног нацрта, иако је ова врста истраживања условила интерпретацију и тумачење резултата у контексту бројних ограничења. Интерпретација резултата добијених применом параметријских статистичких поступака или њиховом еквивалентно непараметријском заменом, по појединачним

параметрима, а затим и према обједињеном броју бодова – укупним постигнућима, допуњена је квалитативним приступом евалуацији дечјих радова.

Предност експерименталне групе у односу на некивалентну контролну групу, у смислу бољих резултата, присутна је у свим категоријама процене стваралачких радова. Сабирањем бодова по сваком критеријуму и израчунавањем аритметичке средине добија се укупан број бодова за сваког ученика, и ове вредности су накнадно изведене у статистичкој обради података. Укупна вредност добијена овим поступком не може се по свом значају изједначити са улогом појединачних конститутивних музичких елемената, као ни са општим утиском о стваралачком продукту. На неопходност другачијег приступа вредновању квалитета дечјих стваралачких радова упућују и емоционални аспекти стваралаштва, односно емоционални доживљај који у процесу стварања спонтано учествује (Мејер, 1986).

Исходи примењеног интерактивног приступа најочигледнији су уколико сагледамо резултате за формалну заокруженост и акценте, а затим и мелодијску компоненту дечјих радова. Из тог разлога, у даљој анализи су прво приказани резултати појединачних категорија, и на крају укупна постигнућа ученика у стваралачком подручју. На основу статистички значајне разлике између резултата експерименталне и некивалентне контролне групе и остварене предности експерименталне групе по свим наведеним параметрима, можемо констатовати да је потврђена четврта хипотеза нашег истраживања (H4) *да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика у области дечје музичко стваралаштва између ученика експерименталне и некивалентне контролне групе.*

4.1. Ритмичка компонента стваралачких радова ученика

Основни критеријум вредновања ритмичке компоненте представљала је усаглашеност ритма са мелодијом и текстом. Бодовани су усклађеност и садејство ритмичког развоја са мелодијским и одговарајуће трајање појединих слогова у односу на говорну дужину слога, наглашеност слога и значаја по смислу.

Резултати вредновања ритмичке компоненте дечјих радова показују предност експерименталне групе у односу на (некивалентну) контролну. Добијена вредност F -квадрат теста независности, односно коригована вредност према Јејтсу, показује да постоји статистички значајна разлика између оцене ритма у радовима експерименталне и некивалентне контролне групе, χ^2 (df=1, n=182) =11.592, p=.001, и да су се

интерактивне активности ученика током извођења програма позитивно одразиле на стваралачке продукте по наведеном критеријуму. Повезаност варијабли, у овом случају припадност групи – експериментална или нееквивалентна контролна, с једне стране, и процене да ли је испољено својство слободног стваралачког изражавања у области ритма у складу са општим музичким законитостима, утврђена је израчунавањем r коефицијента корелације. Иако веза између променљивих постоји, вредност коефицијента r износи .271, што се по Коеновом критеријуму (од 0.10 за мали утицај, 0.30 средњи и 0.50 за велики утицај) може сматрати ниским нивоом корелације. Низак ниво корелације може се повезати са недостатком строго контролираних услова, које бисмо имали у другој врсти (експерименталног) истраживања. Уколико погледамо процентуалне разлике између ученика који су у својим радовима показали способност осмишљавања ритмичке линије у сагласју са карактеристиком текста и мелодије (90.1%) и ученика код којих ова способност није развијена у довољној мери (9.9%), може се јасно закључити да већина ученика има развијен осећај за ритмичко кретање (табела 37).

Табела 37. Ритмичка компоненти стваралачких радова ученика експерименталне и контролне групе на финалном мерењу

Категорија испитаника	Ритам		Укупно
	0.00	1.00	
Експериментална група f (%)	3 (2.9)	101 (97.1)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	15 (19.2)	63 (80.8)	78 (100.0)
Укупно	18 (9.9)	164 (90.1)	182 (100.0)

Наведена способност се у стваралачком раду испољила на два начина: спонтано, у тренутку инспирације поетским текстом (у нееквивалентној контролној групи), или као производ интеракција остварених у току експерименталног програма (у експерименталној групи). Мали утицај, односно јачина везе између квалитета ритмичке компоненте и припадности ученика експерименталној (97.1%) или нееквивалентној контролној групи (80.8%), може се објаснити присуством заједничких чинилаца који су на стваралачки процес и продукте утицали у обе категорије. Навешћемо могуће чиниоце који су довели до поменутих резултата.

1. Ритам, више од осталих музичких елемената, ученици млађег школског узраста доживљавају чулно и емотивно, што им омогућава да интуитивно

реагују и унутрашњи доживљај искажу кроз стваралачке облике рада, без обзира на друге подстицаје и околности.

2. Финалном тестирању ученика и у експерименталној и у нееквивалентној контролној групи у виду осмишљавања мелодије на задати текст, које смо описали у поглављу о методолошком приступу истраживању, претходила је кратка мотивациона припрема ученика за стваралачки рад кроз разговор о поетском тексту, чиме су код ученика подстакнути емоционални доживљај и жеља да се поетски садржај што верније изрази музичким средствима. Доживљајна природа стваралачког чина омогућава проналажење различитих асоцијативних веза између карактеристика текста и одређеног музичког елемента, без познавања и свесног разумевања суштинских одлика обе уметничке сфере, поезије и музике. Међузависност текста и музике ученици млађег узраста превасходно осећају у ритмичкој организацији звучног материјала у складу са метриком речи у поезији.
3. Осећање за ритам је већим делом урођена способност која се и без музичке обуке може развијати упоредо са осталим аспектима дечјег развоја и узрастом ученика (Stalinski & Schellenberg, 2012). Развој ритмичких способности зависи од природних предиспозиција исто колико и од начина усавршавања у процесу музичког образовања (Kršić-Sekulić, 1990). Сличне налазе и закључке садрже многобројне студије о перцепцији ритма које откривају ране способности: бебе од 7-9 месеци могу разликовати ритмичке секвенце које су идентичне, али представљене у различитом темпу или са варирањем/променом висине тона (Trehub & Thorpe, 1989, према Stalinski & Schellenberg, 2012).

Ипак, извесна су боља постигнућа ученика експерименталне групе која, осим статистичких параметара, потврђују и различите ритмичке појаве које у нееквивалентној контролној групи нису идентификоване и које ћемо у даљој квалитативној анализи описати.

Иако смо се руководили општим начелима о ритмичком развоју мелодије, потребно је нагласити да су се она само у извесном смислу могла применити у анализи ритмичке компоненте дечјих стваралачких радова.

Идентификоване су следеће одлике које, како аутор Деспић (Despić, 1986) истиче, доприносе изражајности ритмичке линије:

- ритмичка градација (ритмички крешендо и декрешендо – поступни развој и оживљавање ритмичког покрета и поступно смиривање на крају у виду дужих ритмичких вредности),
- дуже трајање последњег тона мелодијске каденце,
- подударност поступног мелодијског покрета са уједначеним ритмичким кретањем и
- усаглашеност ритмичког и метричког нагласка.

Осим утицаја начина учења и поучавања у стваралачком подручју у експерименталном програму, појава одређене ритмичке карактеристике указује и на изразиту музикалност ученика (Слика 74, 77).

У наставку смо приказали најзанимљивије елементе изабраних радова. На сликама су означени редни број ученика на тестирању, категорија испитаника у односу на припадност експерименталној или нееквивалентној контролној групи (у даљем тексту ЕГ/КГ), време мерења (иницијално или финално) и број бодова за категорију евалуације у којој је пример представљен (ритам 0 или 1). Осим описа карактеристика ритмичке компоненте, покушали смо да укажемо на разлоге избора појединих изражајних средстава у примерима у којима су индиције јасно изражене и препознате.

У односу на радове ученика нееквивалентне контролне групе, у којима се чешће може уочити равномеран ритмички ток у виду константног осминског покрета, од почетка до краја осмотактне целине у 2/4 такту (Слика 30, 55), у радовима ученика експерименталне групе издвојили су се карактеристични ритмички обрасци, примењени у различитим комбинацијама.

Пунктирани ритам је честа појава у овим радовима. Најзаступљенија ритмичка фигура је пунктирана осмина са шеснаестином ноте и две осмине у 2/4 такту. Појављује се на више начина: доследно се понавља у сваком такту (слика 28), присутна је у целој песми, осим у последњем такту (Слика 29, 30), или се наизменично смењује са осминским покретом (четири осмине у 2/4 такту), формирајући на тај начин ритмички образац који се, без одступања (Слика 31) или са малим изменама, понавља до краја песме (Слика 32, 33, 34).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 28. Ученик 91, ЕГ, финално мерење (риџам 1 бод)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 29. Ученик 87, ЕГ, финално мерење (риџам 1 бод)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 30. Ученик 4, ЕГ, финално (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 31. Ученик 18, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 32. Ученик 92, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 33. <Ученик 21, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 34. Ученик 118, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Увођењем шеснаестина на два начина, у виду покрета од четири шеснаестине које су носиоци слогова (Слика 35, 36) или фигуром од две шеснаестине и осмине, при чему су шеснаестине повезане луком легато (Слика 37, 38), обогаћен је ритмички покрет и постигнута ритмичка градација у оној мери која је одређена и ограничена могућностима дечјег музичког израза.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 35. Ученик 84, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А-ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 36. Ученик 85, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 37. Ученик 28, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 38. Ученик 26, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Осим појавом пунктираног осминског ритма и увођењем шеснаестина, ритмичка линија је оживљена и употребом пауза. Пауза се појављује у различитим музичким контекстима: четвртина паузе на крају музичке фразе, ради смиривања ритмичког покрета (Слика 39, 40, 29, 36) или ређе, осмина паузе на почетку такта, како би се најавио и нагласио текст који следи (Слика 41, 42).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствару - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 39. Ученик 80, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 40. Ученик 101, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствару - век но - си ко - ју.
А-ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 41. Ученик 13, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствару - век но - си ко - ју.
А-ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 42. Ученик 122, ЕГ, финално мерење (риџам 1)

Осминска пауза на првој доби у такту, након које следе две шеснаестине, доводи до убрзања ритмичког пулса и покретљивости музичког тока (Слика 41, 42). Ова појава је уочена у мањем броју радова, али је примена описаних елемената утолико значајнија јер су наведени музички појмови у области ритма ученицима непознати и обрађују се у петом и шестом разреду. Заједничке карактеристике радова на нивоу истог одељења производ су интеракције ученика и њихових стваралачких активности на експерименталним часовима.

Највећи број осмишљених дечјих песама је у 2/4 мери, неколико примера у 3/4 и нешто више у 4/4 мери, у одељењу IV/5. Избор 4/4 мере не значи да су ученици у потпуности схватили разлику између 2/4 и 4/4, већ да су спонтано, на доживљајном

нивоу, осетили потребу за ширењем метричке форме у односу на метрику текста. Такође, 4/4 мера ових радова је у складу са осталим музичким компонентама – својим обимом омогућава поступни развој мелодијске линије, док употреба половина на крају музичких фраза доприноси смиривању ритмичког покрета. Садејство наведених карактеристика стваралачких радова показује да ученици имају изграђен осећај целине музичког тока.

Посебну категорију радова чине говорне бројалице, које је извело укупно 7 ученика, 4 у нееквивалентној контролној и 3 у експерименталној групи, у оквиру истог одељења, IV/1. С обзиром на специфичност ових радова, који осим ритма не садрже остале музичке елементе, вредновани су само по овом критеријуму. Ритмичко изговарање текста, често у пребрзом темпу, довело је до погрешног акцентовања речи, тако да ни у категорији акцената нема остварених бодова. Очекивано, у односу на правилну метричку структуру поетског текста, нема примера са предтактом и узмахом на почетку. Ефекат привидног одложеног почетка ствара осминска пауза на наглашеној доби у првом такту, у два постекспериментална рада.

На основу бољих постигнућа ученика експерименталне групе, која су потврђена статистичким параметрима, али и различитим ритмичким појавама идентификованим у радовима експерименталне групе, постављена хипотеза (X4.1.) *да је ритам у радовима ученика експерименталне групе услађен са мелодијом и текстом и изражајнији у односу на ритам у радовима ученика нееквивалентне контролне групе* у потпуности је потврђена.

4.2. Мелодијска компонента дечјих радова

Карактеристике осмишљених мелодија на задати текст, према статистичким параметрима, наводе на неколико закључака.

Статистички значајна разлика између експерименталне и нееквивалентне контролне групе (χ^2 (df=1, n=182) =12.973, p=.000) показује да боља постигнућа ученика експерименталних одељења представљају исход примењеног интерактивног приступа. Осим тога, посредством ових резултата долазимо до сазнања да се осећај за мелодију и мелодијско кретање може деловањем одређених фактора развити у наставном процесу. Иако постоји повезаност између постигнућа ученика и увођења новог програма, не може се са сигурношћу утврдити да ли је интерактивни приступ

једини фактор који је допринео бољим резултатима ученика експерименталне групе у овој категорији процене дечјих радова.

Укупан број радова који су задовољили постављене критеријуме вредновања мелодијске компоненте, 73 од укупно 182, односно 40. 1%, може се тумачити и као строгост процењивача, коју намеће комплексност мелодије и њене анализе (табела 38).

Табела 38. Мелодијска компоненти дечјих радова

Категорија испитаника	Мелодија		Укупно
	0,00	1,00	
Експериментална група	50 (48.1)	54 (51.9)	104 (100.0)
Контролна група	59 (75.6)	19 (24.4)	78 (100.0)
Укупно	109 (59.9)	73 (40.1)	182 (100.0)

У анализи се нисмо руководили строгим естетским критеријумима, као ни сталним законитостима обликовања мелодије, јер се дечје мелодије могу третирати на више начина и, пре свега, према параметрима који упућују на карактеристике дечјег музичког стила и израза. Различита тумачења дечјих музичких творевина условљена су деловањем многобројних фактора, укључивањем мисаоних и емотивних процеса у стваралачки чин, могућностима слободног избора и обликовања појединих музичких компоненти или њихових елемената. Имајући у виду узраст ученика, може се претпоставити да слободно музичко-стваралачко изражавање обухвата слободно третирање одређених музичких елемената, чак и када ученици о њима имају елементарна знања. Са аспекта специфичности анализе дечјих радова и процеса кодирања јасно дефинисаних и унапред одређених елемената, може се објаснити и низак степен корелације између посматраних варијабли. Добијена вредност F_1 коефицијента представља резултат слабо оцењене мелодијске компоненте дечјих радова у целом узорку испитаника, укупно 59. 9% радова. Проблем вредновања по овом критеријуму настаје и услед тога што мелодија, у односу на остале компоненте, у највећој мери зависи од гласовне репродукције осмишљених мелодијских целина. Непрецизно интонирање мелодије не значи слабије изражену музикалност и способност стваралачког изражавања ученика или, пак, одсуство осећања за тонске висине и хармонску припадност тонова, већ је реч о још увек неразвијеној способности за синхронизацију гласовне репродукције са чулом слуха. Из наведених разлога, као што Јеремић (2018) тврди на основу свог емпиријског истраживања, у настави музичке културе треба обезбедити основне услове за неговање вокалне технике и развој

вокалних способности ученика. „Развој вокалних способности ученика мора да прати ефикасна вокална настава прилагођена узрасту ученика” (Jeremić, 2018: 56). Приликом превођења аудио записа дечјих радова у нотни текст о овом проблему се посебно водило рачуна, како би се очувала веродостојност њихових стваралачких идеја и продуката. И овде ћемо нагласити да избор, квалитет или бодовање једне компоненте стваралачког израза, у овом случају мелодије, не умањује укупну вредност и педагошки значај дечјег стваралачког продукта и процеса. Свако одступање од стандардних образаца указује на сложеност унутрашњих односа музичких елемената и, у односу на узраст ученика, можемо га сматрати јединственим стваралачким поступком.

Када је реч о квалитативном аспекту, ни по овом критеријуму није извршена прецизна категоризација радова, иако су уочена извесна понављања и мелодијско-ритмички обрасци. Мелодијске карактеристике радова сагледане су у целини и вредноване у односу на почетни тон, кретање мелодије и тонално-хармонску страну мелодије. Уколико посматрамо иницијални тон мелодија, очекивано је најфреквентнији први ступањ основне дурске лествице, а затим следе остали тонови тоничног трозвука C-dura, без разлике у односу на припадност групи (експериментална или нееквивалентна контролна). Почетак мелодије другим ступњем налазимо у неколико (десет) радова у којима су идентификоване и остале одлике нашег народног певања, због чега су карактеристике ових радова детаљно описане у потпоглављу о рефлексији садржаја. Међу њима је и неколико мелодија чији иницијални мотив има призвук модалности, али је даљи мелодијски ток са јасном тоналном афирмацијом.

Хармонска основа радова је веома једноставна, најчешће у C-duru, са заступањем тоничне и доминантне функције. Ова одлика тоналног плана одговара сложености захтева у интонирању и опажању тонова у млађим разредима; у почетној фази музичког описмењавања и певања из нотног текста полази се од интонирања тонова у оквиру тоничне и, затим, доминантне функције, док се тонови субдоминантне функције сматрају тежим и нестабилнијим. Отуда у дечјим мелодијама и честа примена организованих тонских група у оквиру ових функција. Ређа је примена три хармонске функције и она је запажена само у експерименталној групи. Због своје посебности и по другим параметрима, ови радови су приказани у потпоглављу о оригиналности (Слика 90, 94).

Иако су на почетку ученици добијали интонацију у C-duru, одређен број ученика је мелодију певао у другом тоналитету.

Рад у F-duru (Слика 90), осим избора тоналног центра, садржи неколико значајних карактеристика:

- јасно одређен почетни тон, стабилан по тоналној (тоничној) функцији, истакнут је већом нотном вредношћу (четвртина са тачком);
- кулминација, као највиши тон и центар мелодије, припремљена је поступним кретањем, појављује се на наглашеној доби, у оквиру субдоминанте функције, и појачана је дужим трајањем кулминационог врха (половина);
- завршни тон је дужег трајања, у оквиру тоничне функције, а његовим понављањем додатно се постиже смиривање мелодијског тока и потврђује завршетак.

У односу на предзнања ученика и музичко мишљење које је у овом стадијуму музичког развоја и образовања изграђено на дурској лествично-тоналној основи, три мелодије у молу, а и d, издвојиле су се по различитом карактеру и колориту који је одређен њиховим тонским родом. Прва од две мелодије у a-mollu карактеристична је по уском амбитусу у границима пентахорда. Мелодијско кретање у оквиру тоничног пентахорда a-molla са изостанком VII ступња и доминантног тетрахорда, и карактеристични иницијални покрет мотива, који сачињава узлазна квинта са попуњавањем тонског простора у виду поступног тонског низа у супротном смеру, отварају простор за двојачко тумачење латентних хармонских односа и тип молске лествице. Почетни модел се понавља и, након скока квинте, увек следи његово уравнотежење у виду поступног кретања у супротном смеру (Слика 43, 44). Иако ученици не знају да је појава скока (већег интервала) и његовог уравнотежења (у виду поступног секундног кретања) једна од законитости мелодије (Пић, D., 2002), можемо закључити да су ово правило поједини ученици спонтано осетили и применили у свом стваралачком раду.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 43. Ученик 139, КГ, финално мерење (мелодија 0)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 44. Ученик 169, КГ, финално мерење (мелодија 0)

Друга молска мелодија је у хармонском а-mollu, са јасно израженим латентним хармонијама. У трећој молској мелодији (Слика 34) препознају се елементи нашег народног стваралаштва – узак амбитус и понављање тонова у оквиру тоничног трихорда. Занимљиво је истаћи да су све молске мелодије настале у нееквивалентној контролној групи и да се у њима уочавају скромнији стваралачки потенцијали и домети ученика.

На основу анализе мелодијске компоненте стваралачких радова ученика експерименталне групе, може се закључити да ученици познају/осећају законитости тоналног кретања и да су их применили у стваралачком раду. Претпостављамо да је примена метода које подразумевају коришћење асоцијација (Vasiljević, 2000) при обради различитих садржаја и области на експерименталним часовима, већини ученика омогућила да свесно или на доживљајном нивоу одаберу претходно примљене музичке представе и употребе их у стваралачким активностима.

Одлика дечје мелодике у постексперименталним радовима јесте и понављање мелодијског мотива, на више начина:

- Исти ритмичко-мелодијски мотив се понавља до краја песме.
- Након вишеструког понављања, последњи мотив је измењен у процесу каденцирања.
- Почетни мотив се понавља са мањим ритмичким изменама; мелодија је ритмички обогаћена појавом шесанестина и осминске паузе, чиме се добија утисак природног убрзања у односу на почетак песме.
- Двотактни модел се секвентно понавља у смеру (узлазне) секунде.

На основу описаних видова понављања и варирања мотива може се претпоставити да су ученици спонтано применили одређене технике мотивског рада, имплементирајући знања и искуства стечена током реализације експерименталног програма.

Мелодијску линију у примерима са малим амбитусом мелодије чини поступно кретање. Промена смера мелодијске линије у тим радовима је постепена и неупадљива. Интересантно је уочити да ове мелодијске карактеристике прати и једноличан осмински покрет, стварајући утисак недовршеног (непотпуног) мелодијског развоја. Свака појава развијеније мелодије може се сматрати изузетком и одступањем од уобичајених образаца дечје музичке културе и карактеристичног поступка нашег традиционалног певања. Међутим, с обзиром на то да су ученици мелодију осмишљавали на задате стихове, контуру мелодијске линије одредиле су и карактеристике поетског текста. Повезивање музичких и поетских елемената одвија се код ученика млађег узраста у сфери несвесних асоцијација изазваних нераскивидом везом музике и речи. Кретање мелодијске линије одражава њене изражајне могућности, блиско повезане са интонацијом речи; речи се, као и тонови, разликују по висини и изражавају пораст или смањење напетости (Илић, D., 2002). Иако су за област дечјег музичког стваралаштва посебно постављени и прилагођени критеријуми вредновања, у сагледавању повезаности текста и музике потребно је уважити и опште законитости њиховог односа у вокалној музици. Говорећи са аспекта анализе вокалних дела значајних композитора, ауторка Поповић (Роровић, 2017: 237) истиче утемељеност везе музике и речи у стваралачком процесу, која од истраживача, приликом анализе, захтева слојевитост у размишљању и „разумевање споја поетског текста и музике која га прати”. У контексту дечјег музичко-стваралачког израза, у анализи смо неминовно вођени личним доживљајем и погледом на дечје музичко стварање и факторе који на продукте стваралаштва утичу.

У радовима доминира силабичан третман текста. Примена силабичног поступка у коме сваки тон има посебан слог текста одраз је дечјих искустава и предзнања. Мањи број радова са појавом мелизама не умањује њихову улогу у обогаћивању мелодије која, нарушавањем једноличног ритмичког обрасца, добија импровизациони карактер. Значајан је и избор слога који се мелизматичним поступком распевава, и места на коме је употребљен. Примена мелизама је природна уколико је слог у говору дуг, наглашен и има одговарајућу садржајну тежину (Despić, 1986). Већина примера у којима два узастопна тона носе заједнички слог текста на крају музичке фразе, показује да су ученици препознали важне моменте музичког тока и формалне пасусе. Мелизматична обрада текста на наглашеној или релативно наглашеној доби (Слика 45, 46, 47, 48) у функцији је додатног истицања појединих речи.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 45. Ученик 48, ЕГ, финално мерење (мелодија 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 46. Ученик 41, ЕГ, финално мерење (мелодија 0)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 47. Ученик 40, ЕГ, финално мерење (мелодија 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 48. Ученик 50, ЕГ, финално мерење (мелодија 1)

Континуитет мелодијске линије у дечјим радовима није прекинут изненадним интервалским скоковима – у мелодијама преовлађују секунде и терце. У радовима у којима се поступно секундно кретање смењује са већим интервалима, односно најчешће мањим скоковима терце и кварте, прелази се неприметно одвијају не нарушавајући стабилност општег тока мелодије. Скок квинте и разложени тонични

акорд у узлазном покрету појављује се у радовима ученика истог одељења (Слика 49, 50).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 49. Ученик 71, ЕГ, финално мерење (мелодија 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 50. Ученик 67, ЕГ, финално мерење (мелодија 1)

Овај иницијални мотив не може се издвојити као изузетак по својој динамичности, којој су несумљиво допринели наведени интервалски односи, јер представља идентичан музички садржај обрађене песме *Блисџај, блисџај*.

На основу описаних карактеристика мелодије у дечјим радовима, може се приметити да мелодијска кретања ученици на овом узрасту боље познају од њених тоналних законитости, за чије схватање су неопходна комплекснија музичка искуства и знања. Узимајући у обзир описане мелодијске карактеристике дечјих радова у експерименталној групи и статистичких показатеља изнетих на почетку потпоглавља, закључујемо да је потврђена хипотеза (Х4.2) према којој *послџоји стџајисџички значајна разлика између радова ученика експерименталне групе и нееквивалентне контролне групе у односу на карактеристике мелодије*.

4.3. Формално заокружење музичких целина

У односу на усмереност стваралачких активности ученика ка развијању осећаја за формално заокружење у експерименталном програму, претпоставили смо *да већина радова ученика експерименталне групе представља заокружену музичку мисао* (Х4.3.). Статистички показатељи у потпуности потврђују постављену потхипотезу 4.3. (χ^2

(df=1, n=182) =14.826, p=.000). У поређењу са осталим категоријама, највећи ефекат експерименталног програма постигнут је управо у погледу формалног заокружења дечјих музичко-стваралачких радова. Бољи резултати експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну (табела 39) и статистички значајна разлика у постигнућима ученика показује да су у експерименталним одељењима ученици осетили потребу за завршетком музичког тока и ефекат смирења постигли применом различитих каденцирајућих процеса.

Табела 39. Формално заокружење музичких целина у контролној и експерименталној групи

Категорија испитаника	Формално заокружење		Укупно
	0.00	1.00	
Експериментална	8 (7.7)	96 (92.3)	104 (100.0)
Контролна	24 (30.8)	54 (69.2)	78 (100.0)
Укупно	32 (17.6)	150 (82.4)	182 (100.0)

Најчешће заступљен каденцирајући покрет мелодије представља поступно силазно кретање ка тоници (првом ступњу). Са интервалског аспекта, такав завршетак мелодијског тока је карактеристичан за спонтани дечји музички израз. Улазак у завршни тон одоздо, преко доње вођице, налазимо у 4 примера у експерименталној групи (Слика 51, 52, 53, 94).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 51. Ученик 79, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 52. Ученик 30, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Иако је реч о једногласним мелодијама, каденце смо анализирали са аспекта њене хармонске компоненте, имајући у виду узајамно деловање, међузависност мелодије и хармоније, изражајне могућности хармоније и њену улогу у изградњи музичке форме и њених елемената (Popović, B., 1998).

На тоналном плану приметна је тенденција ка успостављању стабилности коју ученици везују за први ступањ, као централни елемент тоналног система. Тонално средиште мелодија описано је у поглављу о мелодијској компоненти. Већина радова почиње и завршава се тоничном функцијом, што доприноси стабилности формалне структуре. У складу са метриком текста и бројем стихова, радови ученика представљају музичке целине од 8 тактова (Слика 53, 54).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 53. Ученик 17, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 54. Ученик 99, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Распореду рима у поетском тексту (а б а б) одговара распоред музичких двотактних целина.

Иако се превасходно бавимо ефектима екперименталног програма, честа и изразита двотактна понављања мотивске грађе у радовима нееквивалентне контролне групе намећу потребу за њиховим тумачењем. Мотивски рад је у контролној групи остварен на два начина:

1. У виду троструког понављања истог мотива, при чему је крај (четврти двотакт) измењен због каденцирајућег процеса (Слика 55, 56),

2. Као дословно понављање мотива до краја (четири идентична двотакта)
(Слика 57, 58).

Мо-же и - ћи вр-ло ду - го и ствар у - век но-си ко - ју.
А - ко не - ма ни-шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 55. Ученик 163, КГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствару - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 56. Ученик 148, КГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го
и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го,
но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 57. Ученик 153, КГ, финално мерење (формално заокружење 0)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го
и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го,
но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 58. Ученик 130, КГ, финално мерење (формално заокружење 0)

Важно је нагласити да наведени начин обликовања мелодије у нееквивалентној контролној групи показује да ови ученици имају делимично развијен осећај за завршетак музичке мисли, али да не препознају структурне особености реченице, као

ни карактеристике њене мотивске грађе. Због сталних понављања и наглашене дељивости у структурном смислу, мелодије звуче статично и једнолично.

Низање фраза које следе једна за другом и не обједињују се у реченичне структуре (Воžанић, 2007), налазимо и у експерименталној групи. Међутим, осим описане фрагментарне грађе, радови у експерименталној групи повремено имају облик реченице, што је уједно и специфичност лирског садржаја песама. У тим малобројним радовима, уколико говоримо о микроструктури, заступљена је мала реченица, често поновљена у различитим комбинацијама, насталим услед покушаја да се говорни акценти ускладе са музичком метриком и наглашеним деловима такта. Претпостављамо да мали број радова, који нису фрагментарне грађе, указује на појаву других фактора, на које нисмо могли да утичемо у условима реализације квазиексперименталног истраживања.

У следећем примеру прву реченицу чине двотакти који су слични по својој мотивској грађи, али се налазе у хармонски реципрочном односу: први двотакт завршава доминантном, а други тоничном хармонијом (Слика 46).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 59. Ученик 32, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Једноставност, као особеност дечјег музичко-стваралачког израза, произилази из следећих музичких карактеристика: равномерне грађе музичке реченице, таласастог кретања мелодије без наглашене развојне линије и кулминације и мале форме дечјих песама. Наведене особине у дечјем стваралаштву немају негативну конотацију, јер стваралачки производи – песме представљају самостални облик и не теже даљем развоју.

Као најважнија компонента у развоју музичког тока у дечјим радовима, функционалност основног нивоа (у једном тоналитету) појављује се кроз смењивање тоничне функције са доминантном, ређе са субдоминантном функцијом, у средишњем делу. У развојном процесу изградње и обликовања реченице, са очекиваним изузецима, код ученика експерименталне групе препознаје се хармонска логика у оквиру (једног)

тоналитета. Иако говоримо о малим форматима, при чему се сва запажања могу условно тумачити, у радовима је остварен основни естетски принцип јединства различитим средствима: применом једног тоналитета, једне врсте такта, понављањем ритмичких образаца и мотивско-тематског материјала. Заокруженост насталих „дечјих песама” постигнута је аутентичном каденцом (D-T).

У великом броју постексперименталних радова обе четворотактне реченице се завршавају тоничном функцијом (Слика 60, 61, 62, 38).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 60. Ученик 68, ЕГ, финално мерење (формално заоружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 61. Ученик 77, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 62. Ученик 62, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Специфичност радова огледа се и у спонтаној тежњи ученика ка формирању сложеније, више категорије облика, коју можемо препознати на основу различитог завршетка прве реченице ослабљеном тоничном функцијом, на терци или квинти

тоники, и завршетка друге реченице основним тоном тоничног трозвука (Слика 63, 40, 41).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си са - мо гр - бу сво - ју.

Слика 63. Ученик 46, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Уколико завршетке реченица посматрамо првенствено у хармонско-тоналном смислу, при чему се прва завршава доминантном, а друга тоничном хармонијом, периодичну структуру има неколико радова. Такве примере налазимо у експерименталној групи, са изузетком појаве описаних завршетака у једном одељењу нееквивалентне контролне групе (Слика 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 64. Ученик 112, КГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 65. Ученик 60, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 66. Ученик 75, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же, мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствару - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта, ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 67. Ученик 107, КГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 68. Ученик 111, КГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же, мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко, а - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 69. Ученик 7, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 70. Ученик 86, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 71. Ученик 82, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

У поређењу са структуром реченица које формирају период и односом каденци, периодичност је мање очигледна на мотивском плану. Правилну периодичну структуру имају следећи радови: реченице имају идентичан почетак, док се разлика огледа у каденцама на доминанти и тоници основног тоналитета (Слика 72, 91) или у завршетку терцом тонике у првој и основним тоном у другој реченици (Слика 30).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво

Слика 72. Ученик 49, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

Мотивска грађа прве и друге реченице може имати минимум сличности, у виду почетног мотива, као у примеру ученика под редним бројем 38 (Слика 73). Јединство реченица остварено је варирањем (трећи и пети такт су варијација првог) и понављањем истих тонова (четврти и шести такт).



Слика 73. Ученик 38, ЕГ, финално мерење (формално заокружење 1)

На структуру мелодије у највећој мери су утицала вишеструка понављања мотивског садржаја, специфична за дечји музички израз, условљена текстом и психолошком потребом детета за импровизацијом, имитацијом и игром (крај прве реченице је идентичан почетку друге (Слика 32, 37), сваки стих почиње истом мелодијом, док се завршетак сваког стиха разликује у складу са хармонским правилима каденцирајућег процеса (Слика 46).

Уважавајући ове особености стваралачког процеса, критеријум вредновања формалног заокружења музичких целина првенствено је представљала хармонска компонента. Будући да смо се и у експерименталном програму превасходно бавили хармонском компонентом завршетка музичких мисли – хармонским каденцама, успешна примена стечених искустава у осмишљеним мелодијама је очекивани исход ових часова. У начину испољавања тоналитета кроз каденцирање мелодије, односно њених целина (Despić, 1986), у четвртном и осмом такту, препознајемо да су ученици, у складу са својим узрастом, музичким способностима и предзнањима, осетили хармонски смисао мелодије. Наведене одлике дечјих радова, заједно са добијеним статистичким резултатима, такође потврђују постављену хипотезу (Х4.3).

4.4. Акценти у дечјим стваралачким радовима

И у овој категорији су приликом бодовања узете у обзир могућности ученика да на овом узрасту разумеју специфичности вокалног стила, његову условљеност захтевима текста, и у складу са тим, мелодију осмисле као синтезу музичког и поетског израза.

Анализа акцената представља најдиректнији начин проучавања односа мелодије и текста, тј. музике и поезије, али је у контексту дечјих стваралачких радова

сагледавање њихове повезаности условљено једноставношћу поезије за децу и метриком поетских речи.

Повезаност текста и мелодије у дечјим радовима остварена је на неколико начина, које ћемо објаснити на конкретним примерима у којима се одређене врсте акцената појављују. Резултати истраживања потврдили су ставове и запажања домаћих аутора у области методике музичке наставе о могућностима ученика млађег узраста да везу између говорног и музичког акцента разумеју само у појединим аспектима, првенствено као наглашене и ненаглашене слоге у говору и тонове у мелодији (Radičeva, 1997; Vasiljević, 1999; Jeremić & Stanković, 2019). Најнепосреднија веза између акцената у поезији и музици, коју ученици могу препознати и применити у области дечјег музичког стваралаштва, јесте њихова метро-ритмичка компонента и усклађивање говорне и музичке метрике. Подударност наглашеног слога текста са метричким нагласком у мелодији ученици природно осећају и логично примењују на основу искуства (говорне интонације), без свесног разумевања значаја принципа остваривања метро-ритмичке сагласности две димензије дечјих песама – мелодије и текста.

Према статистичким параметрима у категорији акцената, ученици експерименталне групе су показали значајну предност у односу на нееквивалентну контролну групу (χ^2 (df=1, n=182) =26.885, p=.000). Резултати Ни квадрат теста и у овој категорији потврђују позитивне ефекте експерименталног програма. Потврђена је и четврта потхипотеза (X4.4.) према којој смо очекивали *да ће радови ученика експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну остварити већу подударност (метричких) акцената у мелодији и тексту и тиме допринети њиховом складном односу.*

Табела 40. Акценти у стваралачким радовима ученика

Категорија испитаника	Акценти		Укупно
	0,00	1,00	
Експериментална	43 (41.3)	61 (58.7)	104 (100.0)
Контролна	63 (80.8)	15 (19.2)	78 (100.0)
Укупно	106 (58.2)	76 (41.8)	182 (100.0)

У анализи акцената у стваралачким радовима ученика можемо издвојити неколико карактеристика. Као што је приказано у табели 40, укупни резултати на финалном мерењу за обе групе, према којима је 58.7% радова ЕГ и 19.2% радова КГ

добило 1 бод, илуструју сложеност процењивања ове компоненте дечјих радова. Иако је строгост процењивача радова уочена и код претходних параметара, у категорији акцената можемо констатовати да је неопходна већа флексибилност у бодовању радова. Строга и дословна подударност наглашених и ненаглашених слогова текста са музичким тезама и арзама, умањила би квалитет и динамику ритмичког тока дечјих мелодија. Ово правило посебно важи за ненаглашене слокове текста, који се због већег броја повремено морају наћи на наглашеном или релативно наглашеном тону. Појединачно издвајање и описивање одређене врсте акцента и њихова селективна анализа коришћене су, поново наглашавамо, искључиво из методолошких разлога. Њихово прожимање доприноси изражајности и јединствености дечјих радова.

Мелодијски нагласак у виду узлазног покрета, који према Деспићу произилази из акценатске узлазности у говору, ученици су ређе применили у својим радовима. Истичемо их јер су управо ови чиниоци допринели разноликости и посебности мелодија у односу на друге радове. Деспић је сматрао да дуги акценти, осим дужих ритмичких трајања, изазивају и већи мелодијски интервал (Despić, 1986, према Petrović, 2014:10). Усаглашеност ритмичког и мелодијског нагласка, односно подударност мелодијских скокова са изненадним контрастима у погледу дужине ритмичких трајања, коју исти аутор истиче као додатну могућност корелације између лингвистичког и музичког акцента (Despić, 1986), такође не налазимо у дечјим радовима.

Уколико упоредимо са мелодијским акцентом, ритмички акценат, као „истицање квантитативне разлике између наглашеног и ненаглашеног слога” (Petrović, 2014: 14), може се уочити у знатно већем броју радова експерименталне групе. У следећим примерима акценат је постигнут дужим ритмичким трајањем наглашеног слога у виду пунктиране осмине (Слика 74, 75, 76, 77, 78, 79, 36, 40).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 74. Ученик 79, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 75. Ученик 80, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 76. Ученик 105, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 77. Ученик 94, ЕГ, финално мерење (акценти 0)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 78. Ученик 97, ЕГ, финално мерење (акценти 0)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 79. Ученик 69, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Усклађеност говорне дужине слогова са нотним вредностима у осмишљеној мелодији, односно дужег трајања слогова у говору са дужим нотним вредностима, присутна је у следећим радовима (Слика 80, 81, 82, 83, 52).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 80. Ученик 35, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 81. Ученик 47, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 82. Ученик 55, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 83. Ученик 43, ЕГ, финално мерење (акценти 0)

Покушаји да се дужим трајањем одређених речи истакне њихова важност у садржајном смислу, иако неспретно уклопљени у музичку целину, имају васпитну вредност јер указују на потребу ученика да значајне речи потцртају музичким средствима – дужим ритмичким трајањем (Слика 84).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 84. Ученик 34, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Анализирајући ритмички однос текста и мелодије, примећујемо да у радовима ученика преовлађује силабичан поступак, док је комбинација силабичног и мелизматичног поступка, односно појава да два или више тонова имају заједнички слог, ређе присутна у дечјим мелодијама. Овакав третман текста условљен је метричком структуром стихова. Из истог разлога, повремену употребу мелизама можемо сматрати показатељем вишег степена музичко-стваралачких способности ученика који су их применили (Слика 85, 93, 46, 61, 37, 38).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 85. Ученик 20, ЕГ, финално мерење (акценти 1)

Мелизми су примењени код слогова који су у говору дуги и наглашени (у речи дуго) или, пак, само наглашени (у речима коју, друго, своју). Најчешће означавају и заокружење целине стиха и завршетак музичке фразе.

На основу описаних карактеристика можемо закључити да у самом процесу музичког обликовања текста ученицима основно полазиште представљају говорни ритам и интонација стиха. Ритам стиха је у својој музичкој транспозицији дочаран употребом ритмичких акцената, на неколико начина: дужим трајањем наглашеног слога у односу на ненаглашени, пунктираним ритмом, мелизмом и паузом на почетку или на крају фразе. С обзиром на то да су мелодију са паузом на почетку репродуковала само два ученика, те радове смо описали у потпоглављу о оригиналности. Њена појава на почетку, као ритмички сигнал у погледу трајања, има психолошко дејство на перцепцију слушаоца јер изазива напетост, ишчекивање и усмерава његову пажњу на музички ток који следи (Petrović, 2014: 20, 174). Пауза на крају фразе може представљати одраз децјег спонтаног осећаја за семантику стиха и имати улогу структуралног акцената (Isto, 2014: 21) (Слика 86, 87).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.
 но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 86. Ученик 103, ЕГ, финално мерење (акцентии 1)

Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
 А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 87. Ученик 39, ЕГ, финално мерење (акцентии 0)

У приказаним радовима може се препознати логична употреба паузе посматрајући два момента: усклађеност са интонацијом стиха и одређивање граница између две фразе повезивањем стиховне риме и хармонске каденце. Пауза на самом крају делује на естетски доживљај и општи утисак мелодије у целини. На двојаку функцију паузе у мелодији стиха указује и претходно цитирана ауторка Петровић (Petrović, 2014).

Метричка структура стихова песме *Камила* одредила је парну меру највећег броја радова и метричко постављање речи у оквиру осмоактних целина (II део рада, поглавље 9.2). Инвентивнији приступ музичкој надградњи поетског текста и прецизнији/правилнији третман поетског акцента у дечјем музичком стваралаштву може се очекивати тек у наредној фази музичког образовања музикалних ученика, у складу са даљим проучавањем, сазнањима и разумевањем интонационих, ритмичких и метричких особености поезије у настави српског језика.

4.5. Општи утисак о дечјим стваралачким радовима

Општи утисак о дечјим стваралачким радовима је субјективан доживљај процењивача; зависи од способности перцепције слушаоца да процес примања и декодирања музичког садржаја усклади са дечјим светом и психолошким аспектима његовог развоја – карактеристикама дечјег стваралачког израза, стваралачком имагинацијом, способностима и начином поимања стварности. Критеријум у процени рада није допадљивост која може бити супротност естетској категорији „лепог”, већ сугестивност и уверљивост музичких творевина постигнутих складним и хармоничним односом свих музичких компонената. Издвојена као посебна категорија анализе и вредновања, оригиналност, односно непоновљивост и специфичност музичког израза, иако важна за целовиту слику и доживљај дечјих радова, у мањој мери је утицала на општи утисак процењивача.

Перцепција и вредновање радова у целини прилагођени су различитој методологији обликовања дечјег музичког израза. Покретачи дечјег стваралачког импулса и активности могу бити емоционални, експресивни, когнитивни, конструктивни и имагинативни моменти, те би и стваралачке продукте требало тумачити са различитих аспеката. Дечје музичко стварање је креативни чин, а стваралачки продукти представљају манифестацију експресивне, продуктивне, инвентивне или иновативне креативности.

Уколико радове посматрамо са наведеног аспекта испољавања креативности ученика, највећи број је манифестација експресивне креативности, у виду спонтане импровизације познатих мотива и музичких елемената, и продуктивне креативности, јер се стварање мелодије одвија под одређеним околностима, у наставном процесу, а додатно је условљено карактеристикама текста. Другим речима, стваралаштво је усмерено ка одређеном циљу – музичком илустровању поетског садржаја.

Остали начини испољавања креативности према Тејлору (Taylor, 1969) – инвентивна, иновативна и емергентна креативност, одлика су даровитих ученика и нису уочени у нашем истраживању. Међутим, на основу изведене анализе, можемо утврдити неколико импликација за даљи рад у подручју стваралаштва. Инвентивну креативност можемо подстицати код музикалних ученика, у чијим се радовима читава познавање и разумевање основних принципа изградње музичког тока, вођења мелодијске линије и заокружености музичке форме. За испољавање иновативне креативности, коју је Тејлор (1969) дефинисао као облик конструктивног стваралаштва, у дечјем музичком стваралаштву су, осим већег степена оригиналности, флексибилности и трансформације, неопходни виши ниво знања и способности опажања музичких феномена, како би њиховим варирањем и модификовањем дошли до јединствених идеја и креативних исхода. Препознавање било ког својства дечјег стваралачког израза изнад очекиваних исхода може бити знак музичке даровитости појединца чије би даље усавршавање и развој требало подржати и усмеравати у оквиру специјализованих школа.

У односу на претходне критеријуме процене радова, општи утисак, поред музичких параметара и законитости, подразумева и сагледавање и анализу са естетског аспекта. У овој категорији процене дечјих радова најтеже је утврдити поузданост мерења, без обзира на врсту истраживања. Ако естетском аспекту додамо већ описана ограничења примењене методологије, неопходно је тумачењу резултата приступити опрезно и уздржано.

Реаговањем на музички садржај на основу синтезе свих елемената и њиховог сједињавања, тражећи лепо у дечјим мелодијама и ослањајући се на чулна искуства, залазимо у подручје естетике. На том путу се неизбежно суочавамо са неизвесностима у настојању да ову категорију посматрамо као посебно подручје истраживања (Zugovac, 2008). С једне стране, не може се у потпуности избећи субјективност, док с друге стране, досадашња искуства у раду са ученицима млађег узраста и реална очекивања помажу проналажењу одговарајућег критеријума у процени дечјих стваралачких

радова. Естетичка анализа представља заједничку основу на којој се граде специфични модуси анализе за сваку посебну уметност; музика има властите принципе и методолошке проблеме и треба је „посматрати кроз уметничка дела, а не кроз неку унапред замишљену идеју” (Zurovac, 2008: 68). У области дечјег музичког стваралаштва, омеђену развојним, искуственим и перцептивним могућностима ученика, говоримо о естетском изразу дечје културе. Услед непредвидивости исхода стваралачког процеса, дечји производи се не могу подвести под одређено правило, што процену радова у овој категорији чини још осетљивијим процесом. Један од фактора је и музички укус процењивача, који се често формира на основу „формалног слагања детаља са уобичајеним испољавањем и оспољавањем осећања” (Isto, 2008: 32). Иако се овакав приступ са гледишта естетике сматра недовољним за схватање унутрашњег својства и садржаја дела, у нашем случају је оправдан, с обзиром на то да се садржај везује за уметничку вредност коју дечји радови у том смислу не поседују.

Посматрајући радове у целини, можемо констатовати да експериментални радови поседују већу инвентивност сагледану кроз начин повезивања музичких компонената, у односу на радове ученика из нееквивалентне контролне групе. Истраживање је потврдило позитивне ефекте експерименталног фактора у погледу општег утиска, односно перцепције радова у целини, и показало да повољнија „слика” радова ученика експерименталне групе није случајна (Табела 41).

Табела 41. *Општи утисак о радовима ученика*

Категорија испитаника	Општи утисак		Укупно
	0.00	1.00	
Експериментална група f (%)	56 (53.8)	48 (46.2)	104 (100.0)
Контролна група f (%)	60 (76.9)	18 (23.1)	78 (100.0)
Укупно f (%)	116 (63.7)	66 (36.3)	182 (100.0)

Н_i квадрат тест је показао статистички значајну везу између две категоријске променљиве – групе испитаника и општег утиска о стваралачким производима (Н_i квадрат=9.29, p=.02, df= 1, N=182). Вредност Phi коефицијента -.238 указује на низак ниво корелације, на који је пресудно утицао емоционално-дживљајни аспект мерене/посматране категорије.

Утисак који су експериментални радови оставили на процењиваче, не произилази из аналитичког тумачења као код осталих параметара, већ представља узајамно деловање различитих компонената музичког тока на доживљај и свест

слушаоца/процењивача. Претпостављамо и да је реаговање слушаоца, бар једним делом, несвесно било усмерено на емоционалну страну музичког тока.

Такође сматрамо да су се на статистичке резултате у погледу општег утиска и повезаности са групом којој радови припадају, одразиле сложеност и специфичност протокола анализе радова. При слушању аудио записа дечјих мелодија, прецизна интерпретација са јасним издвајањем музичких фраза један је од фактора изражајности, која доприноси и утиску о самом раду. Након записивања, анализа подразумева звучну презентацију садржаја нотног текста од стране процењивача и зависи од његовог извођачког обликовања и индивидуалног приступа музичком тексту. Сагледавање музичке фразе и њене специфичне примене са извођачког аспекта, Зоран Божанић је исцрпно описао у књизи *Музичка фраза* (Воžанић, 2007). Имајући у виду да су ученици приликом тестирања самостално репродуковали своје радове и да је процес анализе од стране процењивача, након слушања и превођења у нотни запис, подразумевао и вокално-инструментално извођење дечјих мелодија, интерпретација резултата је обухватала и теоријска полазишта наведеног аутора.

Сумирајући све аспекте утицаја на формирање естетског и музичког доживљаја процењивача, потребно је нагласити да су анализа дечјих музичких радова и кодирање њихових изражајних средстава стваралачки процеси у којима се законитости организације музичког тока и логике развоја музичке мисли сагледавају у односу на поимање „музички лепог”, онако како их ухо естетски третира (Воžанић, 2007). У томе је кључни разлог осетљивости ове категорије процене дечјих радова, њиховог значења и оцена/бодова.

На основу статистичких показатеља, потврђена је и хипотеза 4.5. о предности експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну у погледу општег утиска о дечјим стваралачким радовима.

4.6. Упоређивање експерименталне и контролне групе по укупном постигнућу ученика у музичком стваралаштву

Укупан број поена добијен је сабирањем бодова по већ описаним појединачним индикаторима: ритам, мелодија, формално заокружење, акценти, општи утисак, односно израчунавањем средњих вредности зависне променљиве у свакој од две групе (табела 42).

Табела 42. Укупан број поена на финалном мерењу (*t-тест*)

Категорија е/к	N	M	Std.	Std. Greska
Експериментална група	104	3.46	1.17	.115
Контролна група	78	2.17	1.28	.145

Њиховом даљом статистичком обрадом, применом *t*-теста независних узорака и његове непараметријске замене Ман-Витнијевог теста, упоређени су резултати испитивања постигнућа ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе. *T*-тестом утврђена је статистички значајна разлика између средњих вредности постигнућа ученика експерименталне ($M=3.46$, $SD=1.17$) и нееквивалентне контролне групе ($M=2.17$ (заокружено), $SD=1.28$). Ови резултати, $t(180)=7.07$, $p=.00$, показују да су бољи резултати експерименталне групе у подручју стваралаштва исходи реализованог експерименталног програма, и могу се уважити с обзиром на специфичност стваралаштва и методичко-педагошке аспекте истраживања, без обзира на неиспуњење услова о нормалности расподеле, приказаног у табели 43.

Табела 43. Нормалности расподеле на финалном мерењу

Категорија испитаника (е/к)	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Број поена Експериментална	.206	104	.000	.904	104	.000
Контролна	.218	78	.000	.906	78	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Разлоге смо детаљно објаснили у поглављу 3.2. Истоветно као код иницијалног мерења, због резултата Kolmogorov Smirnov теста о нормалности расподеле где је ниво значајности мањи од .05 ($p=.000$), што значи да захтев о нормалној распоређености података у експерименталној и нееквивалентној контролној групи није задовољен, примењен је и Ман-Витнијев тест. Добијене вредности непрекидне променљиве, односно укупна стваралачка постигнућа ученика, Ман-Витнијев *U* тест претвара у рангове за две независне групе и утврђује да ли је разлика између рангова значајна (Табела 44).

Табела 44. Рангови укупних постигнућа за експерименталну и контролну групу

Категорија испитаника (е/к)	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Број поена Експериментална	104	112,44	11694,00
Контролна	78	63,58	4959,00
Укупно	182		

У нашем узорку, вредност $Z = -6.32$, уз ниво значајности $p = .00$, $p < .05$, показује да је добијен резултат значајан. Другим речима, Ман-Витнијев U тест је показао да постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика експерименталних одељења и нееквивалентних контролних одељења ($U = 1878$, $z = -6.32$, $p = .00$).

Просечна оцена постексперименталних радова ($M = 3.46$) враћа нас на почетну констатацију о строгости процењивача, коју можемо објаснити обазривошћу и наглашеном тежњом да се избегне субјективност. И под тим околностима, статистички показатељи су у свим сегментима потврдили повезаност постигнућа ученика са извођењем експерименталног програма. Резултати су потврдили и низ теоријских полазишта методике наставе музичке културе, од којих издвајамо кључне одреднице:

- значај рефлексивног приступа у подручју дечјег музичког стваралаштва кроз преиспитивање теоријских основа и властитог искуства у наставној пракси,
- препоруке да се продукти дечјег музичког стваралаштва не евалуирају давањем синтетизоване оцене (од 1 до 5),
- процес стварања, развој стваралачких способности, испољавање стваралачких потенцијала, доживљаја и идеја на различите начине, у одговарајућој подстицајној атмосфери и тренутку надахнућа, важнији су од појединачних продуката на датом/одређеном часу.

Осим предности експерименталне групе према резултатима Ман-Витнијевог теста, остварена разлика између иницијалног и финалног тестирања ових ученика додатно потврђује претпоставку да је бољим резултатима допринело увођење новог програма.

Суштина статистичке процене иницијалног и финалног мерења у експерименталној групи јесте да се утврди да ли постоји статистичке значајне разлике у резултатима ова два мерења, односно да се утврди да ли је дошло до промена резултата испитивања након извођења експерименталног програма. Од статистичких поступака примењени су Макнемаров тест намењен поновљеним мерењима (иницијално и финално испитивање) за сваки елемент стваралаштва и t -тест поновљених мерења за испитивање разлике између укупног броја поена остварених на иницијалном и финалном тестирању.

Резултати добијени за ритмичку компоненту стваралачких радова показали су да је ниво значајности мањи од $p < .05$, и да је добијена вредност статистички значајна ($p = .000$).

Табела 45. Ритмичка компоненти радова ЕГ на иницијалном и финалном тестирању

Ритам (иницијално мерење)	Ритам (финално мерење)		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Одсуство индикатора позитивне процене (0) f (%)	2 (4.9)	39 (95.1)	41 (100.0)
Присуство индикатора позитивне процене (1) f (%)	1 (1.6)	62 (98.4)	63 (100.0)
Укупно f (%)	3 (2.9)	101 (97.1)	104 (100.0)

У табели 45 видљиво је да су само два испитаника и на иницијалном и на финалном мерењу показали одсуство посматраних својстава ритмичке компоненте у својим радовима, односно да постоји њих 39 (од укупно 104 у експерименталној групи) који нису испунили предвиђене критеријуме у категорији ритма на иницијалном мерењу, а да су после интервенције у оквиру експерименталног програма, на финалном тестирању идентификована наведена својства.

Статистички значајна разлика између иницијалног и финалног тестирања у погледу мелодијске компоненте ($p=.000$) и формалног заокружења музичких целина ($p=.000$) указује на напредак ученика у току експерименталног програма и по наведеним индикаторима (Табела 46).

Табела 46. Мелодијска компоненти радова ЕГ на иницијалном и финалном мерењу

Мелодија (иницијално мерење)	Мелодија (финално мерење)		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Одсуство индикатора позитивне процене f (%)	39 (50.0)	39 (50.0)	78 (100.0)
Присуство индикатора позитивне процене f (%)	11 (42.3)	15 (57.7)	26 (100.0)
Укупно f (%)	50 (48.1)	54 (51.9)	104 (100.0)

Од укупног броја испитаника (78) који пре увођења новог програма нису показали познавање и разумевање логике вођења мелодијске линије, половина (39) је након примене интерактивног приступа остварила боље резултате. Значајна промена је уочена и у погледу формалног заокружења музичких целина, где само два ученика нису постигла виши ниво постигнућа у овој категорији процене дечјег музичког стваралаштва (Табела 47).

Табела 47. Формално заокружење музичких целина ЕГ на иницијалном и финалном мерењу

Формално заокружење (иницијално мерење)	Формално заокружење (финално мерење)		Укупно
	Одсуство индикатора	Присуство индикатора	
Одсуство индикатора позитивне процене f (%)	2 (8.0)	23 (92.0)	25 (100.0)
Присуство индикатора позитивне процене f (%)	6 (7.6)	73 (92.4)	79 (100.0)
Укупно f (%)	8 (7.7)	96 (92.3)	104 (100.0)

Резултати за категорију акцената ($p=.302$) и општег утиска о раду ($p=.211$) указују на то да није дошло до значајне промене након извођења квазиексперименталног истраживања у поређењу са вредностима пре интервенције. Иако су у оквиру експерименталног програма примењени облици рада на повезивању језичких и музичких законитости (модел 1), можемо претпоставити да ученицима ова обука није довољна и да је потребан интензивнији рад на корелација садржаја ове две области и примени стечених знања у стваралачком подручју.

У том контексту потребно је извести одређене импликације за даљи рад, када је у питању интеграција предмета Српски језик и Музичка култура, при чему би требало инсистирати на структуралном повезивању садржаја и интеграцији метода, циљева и исхода.

Што се тиче општег утиска о дечјим радовима, постекспериментални радови су остали у оквиру образаца дечје културе, са карактеристикама дечјег стваралачког израза. Иако нема статистички значајне разлике између иницијалних и финалних радова по овом критеријуму, одређен помак у експерименталној групи може се уочити у мањој примени познатог мотивског материјала и слободнијем музичком изражавању ученика. Стога можемо закључити да је потребно инсистирати на слободном стваралачком изразу, инвентивнијој примени стечених знања, а први предуслов је чешћа и функционалнија примена дечјег музичког стваралаштва у настави.

Укупан број поена, односно веће средње вредности које су ученици добили на финалном тестирању ($M=3.46$) у поређењу са иницијалним мерењем ($M=2.5$), показује одређени помак у развоју њиховог музичко-стваралачког израза (Табела 48).

Табела 48. Укупан број поена односно средње вредности ЕГ на иницијалном и финалном мерењу

Број поена		M	N	Std.	Std. Error Mean
Pair 1	Укупан број поена (иницијално мерење)	2.5000	104	1.37946	.13527
	Укупан број поена (финално мерење)	3.4615	104	1.17352	.11507

Легенда: M - аритметичка средина, N - број испитаника, Std. - стандардна девијација, Std. Error M - стандардна грешка аритметичке средине

На основу добијене вредности, која је мања од задатог алфа нивоа од .05 ($p=.000$), можемо закључити да између два резултата тестирања експерименталне групе ученика постоји значајна разлика. Према ауторки Палант (Palant, 2011), када је вредност .000, значи да је заокружена на три децимале и да је стварна вероватноћа мања од .0005. Применом t-теста упарених узорака утврђено је статистички значајно повећање успешности ученика у области дечјег музичког стваралаштва у периоду од иницијалног тестирања ($M=2.5$, $SD=1.38$) до финалног мерења након реализованог програма ($M=3.46$, $SD=1.17$), $t=-5.99$, $df=103$, $p<.0005$ (Табела 49).

Просечна разлика резултата је $-.96$, док се интервал 95-процентне поузданости креће од -1.28 до горње границе $-.64$ (Табела 49).

Табела 49. Резултати поновљених мерења у експерименталној групи

Број поена (ЕГ)	Упарене разлике					Т	Df	Sig. (2-tailed)
	Аритметичка средина (M)	Стандардна девијација (Std. Deviation)	Стандардна грешка (Std. Error Mean)	Интервал 95% поузданости разлике				
				Доњи	Горњи			
Pair 1 Укупан број поена (иницијално мерење) – Укупан број поена (финално мерење)	-.96154	1.63650	.16047	-1.27980	-.64328	-5.992	103	.000

Иако се може претпоставити да, осим експерименталног фактора, на боља постигнућа ученика утичу и други чиниоци, као што су поновљена ситуација, исти протокол и начин тестирања, мање присутна трема због познатих захтева и других промена које су се могле догодити током временског раздобља, у нашем истраживању резултати су потврђени упоређивањем постигнућа ученика експерименталне групе са

нееквивалентним контролним одељењима. Напредак ученика током извођења експерименталног програма може значити да су њихови бољи резултати исходи експерименталног програма, настали услед деловања експерименталног фактора, а не под другим околностима или због неуједначеног састава ученика.

Четврта хипотеза (X4) да ученици експерименталне групе имају боља постигнућа у стваралачком подручју у односу на ученике нееквивалентне контролне групе, у потпуности је потврђена.

5. ОРИГИНАЛНОСТ КАО КАРАКТЕРИСТИКА ДЕЧЈИХ СТВАРАЛАЧКИХ РАДОВА

Вредновање стваралачког рада и продуката захтева опрезност у тумачењу резултата, нарочито код особина као што је оригиналност. Процена оригиналности није когнитивни процес, већ представља „коначни суд процењивача о стваралачком продукту” (Maksić, 2006: 40) на основу његове јединствености у поређењу са осталим радовима. Избор методологије аналитичког поступка деликатан је управо због релативности овог критеријума. Проблеми процењивања оригиналности проистичу из немогућности да се унапред дефинишу одговори који спадају у категорију необичног (Šefer, 2000). Могући број идеја и њихова оригиналност зависе и од датих околности под којима се продукција остварује, јер је стваралачки чин јединствен и непоновљив.

Максић сматра да је за оригиналност, као важну одлику и меру креативности, значајна асоцијативна способност повезивања удаљених идеја (Maksić, 2006). На сличан начин, Шефер оригиналност дефинише као способност за стварање необичних, удаљених идеја, које се испољавају у стваралачком продукту (Šefer, 2000). Једна идеја се може потпуно трансформисати у другу тако да нова идеја представља удаљену трансформацију дате идеје (Isto, 2000: 51). У тим оквирима се може сагледати спој познатих мотива са новим идејама у дечјим радовима и њихове бројне различите комбинације: употреба познатог мотива са изненадним каденцирајућим обртом и завршетком на другом ступњу, појава унутрашњег и спољашњег проширења реченице о којима ученици немају претходна знања и искуства, а која су логично примењена у складу са истицањем значења или поруке одређеног стиха.

Међутим, како ауторка Шефер истиче, оригиналност није синоним за сваку необичну идеју, јер подразумева и одређен степен адекватности решења у односу на

контекст у коме се појављује (Šefer, 2000). Ретка и изненађујућа решења подлежу естетским критеријумима, а мора се имати у виду и да ли је одређени рад оригиналан у оквирима културе и традиције (Isto, 2000). Уколико међу њима има неадекватних одговора, њих не можемо одредити као оригиналне и требало би их елиминисати. Поред статистичке реткости, као основног критеријума, треба узети у обзир и комплексност одговора као меру трансформације идеје. Комплексност трансформација почетне идеје одређује ниво оригиналности и користи се у проценама слободних стваралачких достигнућа, посебно у ситуацијама када процењивачи имају дилему у погледу квалитета дечјих радова (Šefer, 2000: 52). При одређивању оригиналности на млађем школском узрасту посебно треба имати у виду да је општа карактеристика дечјих радова, у односу на које се оригиналност процењује, једноставност тематског плана, мелодијског тока и ритмичких појава. Свака креативна, необична идеја, у одређеној мери је поновљена формулација постојећих садржаја, али су нови односи и перспективе из којих се те познате идеје сагледавају (Đorđević & Đorđević, 2016: 278). У односу на наведене карактеристике дечјег музичког стваралаштва, процењивачи су, осим примарне статистичке реткости, усагласили додатне критеријуме:

- Оригиналност се у музичко-стваралачком подручју на млађем школском узрасту не може посматрати само као ретка идеја, јер одређена музичка решења нису у складу са основним законитостима изградње и обликовања музичког тока.
- Иако музички ток представља целину и заједничку активност свих музичких компоненти, оригиналност се може одредити и у односу на појединачне елементе музичког израза, посебно ритмичку и мелодијску компоненту.
- Рад може бити оригиналан у поређењу са осталим радовима ученика иако садржи поједине елементе и музичке обрасце карактеристичне за дечји музички израз, ако се по својим музичко-естетским својствима/квалитетима издваја од других.

У вези са последњом одредницом, питање које се јавља при постављању границе између рефлексивне познатих садржаја и нових оригиналних идеја јесте препознавање постојећег мотивског садржаја. Одређени мотив може имати примарни облик, али и ново обличје добијено трансформацијом, и његово издвајање захтева сложену аналитичку процедуру (Sabo, 2012). Осим тога, вредновање оригиналних решења није коначни циљ, већ је у функцији подстицања стваралачке инвенције и

продукције ученика (Šefer, 2005: 119). Квалитет музичко-стваралачких радова у погледу појединачних музичких елемената може зависити од музичких способности ученика. Када говоримо о оригиналности, иако је талентовани ученици имају у највећем степену, она се може испољити независно од музичког талента.

Из наведених разлога, евалуација стваралачких радова ученика представља деликатан и креативан процес, као и сам процес стварања музичког дела.

Пре анализе појединачних радова ученика насталих у оквиру финалног тестирања ученика, потребно је нагласити да су одређене назнаке оригиналности препознате у иницијалном тестирању, али да се оригиналност не издваја као карактеристика ових радова. Иницијални радови експерименталне и нееквивалентне контролне групе у великој мери садрже познате мотивске садржаје, константно понављање истог мелодијско-ритмичког обрасца, док се у инвентивнијим радовима са одступањем од шаблона уочава непознавање/неразумевање метричке организације стиха, измена редоследа речи у стиховима, неправилан третман текста, који као резултат има неправилну конструкцију музичке реченице на структурном и тематском плану. Наведене карактеристике може илустровати рад испитаника из нееквивалентне контролне групе који похађа музичку школу (Слика 88). Специфичност овог дејег рада представља избор молског тоналитета и завршетак музичке мисли у природном молу, са карактеристичном великом секундом испод и изнад финалиса, дуги мелизми на појединачном слогу којима је додатно наглашен први слог речи у последњем такту и мелодија у народном духу. Неочекивано у односу на поетски садржај, садејство набројаних компонената даје песми рапсодични карактер. И у овом раду, као што смо описали, текст је у другом делу песме неправилно третиран у погледу кратког трајања тонова који су носиоци наглашених слогова и њихове неусаглашености са музичким акцентима у четвртом такту, што је условило изградњу музичке реченице од седам тактова.

Реп му ве-лик, мо-зак ма-ли, па се мо-жда с пра-вом па-ун сво-јим
ре-пом хва-ли, а не сво-јом гла-вом.

Слика 88. Ученик 126, КГ, иницијално мерење (похађа музичку школу)

У односу на мали број ученика из нашег узорка који су похађали музичку школу, 9 ученика у експерименталној групи и 5 у нееквивалентној контролној групи, њихове радове нисмо издвојили и анализирали као посебну категорију.

У наставку су приказани радови ученика у којима су идентификовани индикатори оригиналности, односно ретка музичка решења у одређеној категорији.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 89. Ученик 22, ЕГ, финално мерење

Карактеристике по којима је овај рад (слика 89) другачији јесу мелодија скромног покрета у којој доминира узлазни интервал мале терце и који у склопу почетног мотива (први и трећи стих) најављује промену тонално-модалног центра (d и C) и нетипични каденцирајући процеси којима је реченична структура заокружена. Појава нестандартног завршетка може се довести у везу са упознавањем ученика са различитим врстама каденцирања у оквиру другог модела експерименталног програма. Ученицима је потребно понудити различите моделе каденцирајућих поступака (Nagorni-Petrov, 2016) како би на основу доживљаја различитих каденцирајућих формула, у току стваралачких активности могли да примене модификоване облике њима познате аутентичне, плагалне каденце и полукаденце.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 90. Ученик 36, ЕГ, финално мерење

Ретке одлике музичког тока у претходном раду (Слика 90), у односу на остале стваралачке продукте, представљају избор F-dur тоналитета, 4/4 мера, умерени темпо,

мелодијски и ритмички акценат у шестом такту, правилност у изградњи мелодијског и хармонског тока остварена на тематском, тоналном и структурном плану, као и карактеристичан, јасно издвојен почетак песме у виду двотактног мотива. Као ретку појаву можемо тумачити и дуже трајање кулминационог тона мелодије у шестом такту.

Мо-же и-ћи вр-ло ду-го и ствар у-век но-си ко-ју.

А-ко не-ма ни-шта дру-го, но-си ба-рем гр-бу сво-ју.

Слика 91. Ученик 39, ЕГ, финално мерење

Рад на слици 91 издваја се по тежњи ка изградњи периодичне структуре. Обе реченице се завршавају тоничном функцијом, али је прва каденца ослабљена терцним положајем тоничног трозвука. На основу исте почетне четворотактне целине у првом и другом делу песме и различитих каденцирајућих обрта, у раду ове ученице се препознаје осећај за конструкцију музичке целине вишег реда од реченичне структуре. Секвентно понављање фразе са успоравањем ритмичког тока на крају сваке од њих и певљивост мелодије недвосмислено указује на висок степен музикалности ученице.

Мо-же и-ћи вр-ло ду-го, вр-ло ду-го, вр-ло ду-го

и ствару-век но-си ко-ју, но-си ко-ју, но-си ко-ју.

А-ко не-ма ни-шта дру-го, но-си ба-рем гр-бу сво-ју, но-си ба-рем гр-бу сво-ју.

Слика 92. Ученик 89, ЕГ, финално мерење

Овај рад (Слика 92) има низ специфичности, односно ретких идеја које се не могу пронаћи у осталим дечјим радовима, али пречеста понављања појединих делова текста или целих стихова успоравају динамику музичког тока и нису у складу са законитостима мелодијске архитектонике. Осим почетног двотактног мотива, остали мотиви имају исти ритмички образац.

На основу тога можемо закључити да је ученик осетио потребу да осмисли почетак песме који се по ритмичкој компоненти разликује од даљег тока мелодије, као и да се линеарна и ритмичко-кинетичка динамика делимично смири на крају, завршавајући мелодију равномерним ритмичким покретом у осминама на истој тонској висини.

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.

А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 93. Ученик 104, ЕГ, финално мерење

На слици 93 је рад чија је оригиналност првенствено у постизању градиције различитим изражајним средствима – секвентним понављењем трансформисаног мотива за терцу навише, припрема мелодијског врхунца претходним понављењем истог тона у шеснаестинском покрету и неочекиваним почетком последње фразе (стиха) од ненаглашеног дела такта. Репетицијом друге реченице, односно трећег и четвртог стиха, потцртава се поетски садржај. Сличност мотивског материјала на почетку сваке фразе и мелизматичне групе тонова у кадэнцама на крају прве и друге целине доприносе заокружености форме. Употреба сложенијих ритмичких појава, као што су пунктирана осмина са шеснаестином, осмина паузе и две шеснаестине, при чему су оне и носиоци слогова, такође су специфични за приказани пример стваралачког рада ученика.



Слика 94. Ученик 145, КГ, финално мерење

У групи радова у нееквивалентној контролној групи издвојен је рад у $\frac{3}{4}$ такту, периодичне структуре, таласасте мелодијске контуре, у обиму октаве, али са октавним преломом (горњи тетрачорд C-duga налази се испод доњег) (Слика 94). Посебан је у односу на остале радове и по хармонској компоненти; заступљеност три главне хармонске функције и њихово латентно смењивање показатељ је израженог хармонског осећања ученице. Осим тога, на основу логике линеарног кретања критичних тонова, односно разрешења вођице у тонику, може се констатовати познавање принципа вођења мелодијске линије у процесу каденцирања.

У односу на број радова које смо издвојили у категорији оригиналности и описаним карактеристикама, сматрамо да је пета хипотеза (X5) *да се оригиналности, као посебна карактеристика, у већој мери може уочити у радовима ученика експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну групу*, делимично потврђена.

6. РЕФЛЕКСИЈА НАСТАВНИХ САДРЖАЈА НА СТВАРАЛАЧКЕ РАДОВЕ УЧЕНИКА

У стваралачким радовима ученици изражавају своја лична искуства и музичке доживљаје дизајнирајући познати музички материјал према тренутној инспирацији, својим музичким способностима и креативним потенцијалима. Важан предуслов за испољавање креативности и стваралаштва је стицање и акумулирање релевантних знања које ученици даље прерађују и користе у стварању нове идеје (Ђорђевић, В., 2005). Појаву новог музичког материјала у стваралачким радовима треба тумачити условно, и искључиво у референтном оквиру узорка за одговарајући узраст у одређеној култури (Šefer, 2000). Виготски је у својој културно-историјској теорији развоја

објаснио „развој деце посредовањем културе односно усвајањем спољних културних, материјалних и духовних тековина друштва кроз интеракцију са одраслим лицима” (Šefer, 2005: 67). У том контексту се може објаснити појава елемената народних песама у дечјим радовима. Међутим, наведени елементи се у постексперименталним радовима ученика јављају укрштањем са инвентивним идејама и решењима, са мање цитираних фолклорних елемената и преузетих мотива из обрађених народних песама. За разлику од експерименталне групе, у радовима нееквивалентне контролне групе често препознајемо почетне мотиве народних песама обрађених на часовима Музичке културе. Иако нам није била намера да са аспекта употребе мотива народних песама анализирамо иницијалне радове ученика, уочљива разлика између радова на иницијалном и финалном мерењу одредила је даљи ток интерпретације радова. Другим речима, присутна рефлексивност обрађених садржаја и фолклорних обележја пре реализације истраживања, говори у прилог хипотези да је експериментални програм допринео већој, али не и довољној, слободи изражавања и креативној употреби стечених знања у оквиру експерименталног програма.

У иницијалном истраживању, на узорку од 182 ученика, укупно 52 рада су имала једну или више карактеристика нашег музичког фолклора (обе групе). Пре свега, упечатљива је појава карактеристичног завршетка мелодије на другом ступњу, уз придржавање принципа логике вођења мелодијске линије у процесу каденцирања. Присуство народних мотива у дечјим стваралачким радовима и обележја као што су мали амбитус у обиму терце или кварте, почетак мелодије трихордом *d1 e1 f1* и призвук модалности није случајно јер је свака нова музичка идеја повезана са ранијим искуствима. Рефлексија садржаја није случајно подражавање познатог музичког материјала, већ представља одраз стварања и обликовања мелодијских мотива, које подразумева мисаоно ангажовање ученика (Kršić-Sekulić, 1990). Због чулног обележја ритма и његовог испољавања у виду афективних манифестација, у радовима су мање очигледне метро-ритмичке карактеристике народног стваралаштва, осим неколико радова са идентификованом променом $2/4$ и $3/4$ такта. Иако се не уочава правилан редослед измене, могу се препознати тенденције ученика да метро-ритмичку организацију прилагоде текстуалним захтевима не само у погледу правилне акцентуације већ и психолошког смисла појединих речи (Despić, 1986).

Уколико упоредимо дечје радове настале у оквиру иницијалног и финалног тестирања, може се приметити да радови настали током иницијалног тестирања, и у експерименталној и у нееквивалентној контролној групи, у већој мери одражавају

рефлексију познатих музичких садржаја. Песме чији су мотиви препознати у дечјим радовима углавном припадају домену наших народних песама. У одређеним радовима је употребљен почетни мотив песме, након чега је ученик даље осмишљавао мелодију према сопственој инспирацији и доживљају поетског текста песме. Ова карактеристика наводи на закључак да је ученицима потребна почетна идеја или помоћ у реализацији задатка. Музичке идеје ученика најчешће настају на основу стеченог искуства кроз певање песама. Притом, коришћење познатих мотива не спутава слободно изражавање ученика, већ их ослобађа треме и представља покретач за стварање нових идеја. Описани дечји радови почињу мотивом песме *Ја њосејох лубенице* (интервалски покрет кварте), *Ерско коло* (тонична терца *до ми до*) или песме *У ливади њог јасеном*. Ритмизација мелодије прве две песме је у неким радовима делимично измењена, док је почетак песме *У ливади њог јасеном* у новонасталим дечјим мелодијама задржао карактеристичну ритмичку фигуру (Слика 95).

Слика 95. Ученик 55, ЕГ, иницијално мерење

Мелодијско кретање у интервалу кварте, као наше карактеристично фолклорно обележје, у стваралачким радовима се налази у виду поступног силазног покрета налик мотиву песме *Ја њосејох лан*, који се појављује у рефрену (*фа ми ре до*). Коришћене су и комбинације мотива различитих песама, са понављањима насталим у односу на третман текста и потребу усаглашавања текстуалних и музичких нагласака.

Мотивски садржај песме *У Милице* готово дословно је примењен у једном дечјем раду, са једином изменом на крају прве музичке целине, у четвртном такту, у виду полузавршетка на четвртном ступњу уместо петог у оригиналној мелодији (Слика 96).

Реп му ве - лик, мо - зак ма - ли, па се мо - жда с пра - вом
па - ун сво - јим ре - пом хва - ли, а не сво - јом гла - вом.

Слика 96. Ученик 150, КГ, иницијално мерење

Осим нашег народног стваралаштва, и остале песме су имале утицај на стваралачке радове ученика. Често коришћен музички материјал је иницијални мотив канона *Браће Иво* и он се у дечјим радовима такође налази на почетку (Слика 97).

Реп му ве - лик, мо - зак ма - ли, па се мо - жда с пра - вом
па - ун сво - јим ре - пом хва - ли, а не сво - јом гла - вом.

Слика 97. Ученик 46, ЕГ, иницијално мерење

Понављање тоничног трихорда може се објаснити и стабилношћу тоничне функције јер се у даљем кретању и развоју мелодије уочава гравитирање према првом ступњу. Мотив другог дела, у неколико радова, појављује се у средишњем делу песме.

Специфичну појаву представља употреба мотива композиција које су ученици слушали ван часова Музичке културе и које су у садржајном и формалном погледу комплексније од препоручених наставних садржаја. Први такав пример налазимо у експерименталном одељењу код ученице која је похађала музичку школу (Слика 98). Први део мелодије завршава се мотивом Бетовенове *Оде радосћи* из *Девеије симфоније*, док други део настале песме сачињавају субмотиви познате теме, у занимљивој комбинацији, ритмички измењени, са нетипичним формалним обрасцем (први део има четири, а други пет тактова) и неочекиваним завршетком на другом ступњу. Избор, односно модификација овог једноставног напева, одговара дечјем музичком изразу. Подсетимо се да је Вагнер ову тему поредио са *Cantus Firmusom*, и назвао је детињом најчистијом, невином прамелодијом (Vagner, *O Betoveni*, 2013, превео Илић).

У другом делу поменутог дечјег стваралачког рада може се уочити неправилна акцентуација текста у погледу мелодијског и ритмичког нагласка у седмом такту, као и непоударност наглашеног слога речи „главом” са метричким акцентом у музици – ненаглашени слог текста налази се на првом, наглашеном делу такта.

Реп му ве-лик, мо-зак ма-ли, па се мо-жда с пра-вом па-ун сво-јим
ре-пом хва-ли, а не сво-јом гла-вом.

Слика 98. Ученик 31, ЕГ, иницијално мерење

Друга ученица из нееквивалентне контролне групе је у свом раду користила мотивски материјал слушане композиције *Где је онај цвет̄ак жӯтии*. Музички садржај је дословно цитирала, осим инверзије почетног мотива у другом делу песем, отпевавши мелодију првог дела соло песме са поетским текстом песме *Камила* (Слика 99).

Мо-же и - ћи вр-ло ду - го и ствар у - век но-си ко - ју.
А-ко не - ма ни-шта дру - го, но-си ба - рем гр-бу сво - ју.

Слика 99. Ученик 168, КГ, финално мерење

Иако рад не можемо сматрати инвентивним, потребно је истаћи способност брзе и спретне трансформације текста са одговарајућом употребом мелизама. Међутим, осим присутне рефлексije познатих садржаја, овакви радови се при анализи појединачних елемената не издвајају по свом квалитету и општем утиску.

Потребно је поново истакнути да су у експерименталном програму биле заступљене народне песме и да је било очекивано да ови садржаји непосредно утичу на дечје стваралачке радове у експерименталним одељењима. Анализа је показала да након реализације програма код ових ученика при финалном тестирању нису идентификовани мотиви песама обрађених на тим часовима. Изузетак представља песма *Блис̄тај, звездо мала* код неколико ученика у једном експерименталном

одељењу. Њихове мелодије почињу карактеристичним интервалским покретом квинте навише, након чега мелодијска линија мења смер и поступно се, силазним лествичним кретањем у секундама, спушта до првог ступња. Задржана је и ритмичка равномерност, као и понављање сваког тона, специфично у песми *Блисијај, звездо мала*. Код преузимања мотивског материјала познате песме неминовно долази до неправилне акцентуације због новог текста, док остали елементи остају исти (мелодијска компонента, ритмичка линија и формални завршетак) (Слика 100, 101).

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 100. Ученик 59, ЕГ, финално мерење

Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.

Слика 101. Ученик 67, ЕГ, финално мерење

Неколико радова садржи мотив песме *Ерско коло*, док се у осталим радовима спорадично појављује један од елемената народних песама, као што су говорни ритам, равномерна дводелност, мали амбитус или силазни поступни покрет на завршетку.

За разлику од наведених обележја, завршетак на другом ступњу у оквиру доминантне функције често је заступљен у дечјим радовима. Имајући у виду да је завршетак музичке мисли на другом ступњу типична врста каденцирања у дечјим народним песмама, ова карактеристика најаутентичније илуструје рефлексију обрађених садржаја на стваралачке радове ученика. Рефлексија садржаја присутна у дечјим радовима може се објаснити и кроз призму спиралног модела музичког развоја Свонвика и Тилманове. Према налазима студије наведених аутора (1986), деца млађег школског узраста експериментишу музичким материјалима, при чему почетне стваралачке активности имају карактер имитације и имагинативне игре и настају на

основу познавања спонтаних правила од којих полако одступају и прелазе на следеће нивое стваралачких видова музикалности (Mirković-Radoš, 1996: 232).

Циљ нашег истраживања био је усмерен управо на подстицање дечјег слободног стваралачког изражавања које подразумева необичне комбинације познатих и непознатих елемената настале кроз креативне активности, игру и истраживање.

У приказаним примерима дечјих музичких радова јасно је уочљиво да је у постексперименталним радовима присутна већа слобода у музичком изражавању у односу на радове ученика нееквивалентне контролне групе. С тим у вези, *већа присућности познатих мотива обраћених њесама у радовима нееквивалентне контролне групе* потврђује шесту хипотезу (Х6) нашег истраживања.

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

1. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремени захтеви општег васпитања и образовања у основној школи усмерени су ка исходима наставног процеса, функционалности знања и развоју аналитичког, креативног и критичког мишљења ученика, који ће као креативна личност моћи да критички сагледа стварност, прати промене, ствара и активно учествује у креирању и иновирању непосредног окружења и друштва у целини. У том контексту, настава музичке културе је, због специфичности уметничких садржаја, сплета различитих перцептивних, извођачких и стваралачких активности ученика и интеграције знања и вештина, посебно погодна и важна за формирање стваралачке личности. Наведене карактеристике су очигледне већ у млађим разредима, када постоје оптимални услови за подстицање музичког и креативног развоја ученика, кроз обједињавање и систематизацију музичког искуства из предшколског периода и даљи рад на упознавању и разумевању музичких феномена. Потпуно разумевање музичке уметности подразумева њено сагледавање са свих аспеката – извођења, слушања и стварања, због чега су све присутније тенденције ка интеграцији садржаја различитих области и предмета, од програмских одредница и теоријских утемељења до емпиријских истраживања и покушаја операционализације. У традиционалној концепцији наставе предност имају извођење и слушање музике, док дечје музичко стваралаштво допуњује прве две музичке активности и зависи од избора, музичких способности и инвентивности учитеља. Место стваралачког подручја у настави музичке културе не кореспондира са бројним бенефитима која ова активност пружа ученицима млађег школског узраста, од слободног изражавања музичког доживљаја и осећаја личног задовољства током процеса стварања до стваралачког повезивања знања и искуства, као новог облика учења. Предуслов успешне реализације дечјег музичког стваралаштва јесте подстицајна атмосфера, у којој су ученик и учитељ партнери у педагошкој комуникацији и афективној интеракцији. Интеракција у настави је такође

један од савремених захтева који, осим интеракције учитеља и ученика, подразумева и повезивање садржаја, области и образовних стратегија.

На основу наведених теоријских полазишта, личних афинитета аутора према области дечјег музичког стваралаштва, вишегодишњег искуства у опсервацији и критичкој анализи часова које студенти/будући учитељи реализују са ученицима млађег школског узраста и суочавања са проблематиком примене и прилагођавања теоријских знања реалним условима наставне праксе, за предмет истраживања одабрали смо интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва. Избор теме докторске дисертације је омогућио сагледавање и проучавање проблема са два кључна аспекта: у погледу особености стваралачког процеса и слојевитости значења насталих продуката, и у односу на сложеност и вишедимензионалност интеракције у настави музичке културе и њене примене у подручју стваралаштва. Циљ истраживања односио се на испитивање разлика у постигнућу међу групама ученика млађих разреда основне школе након примене, у неким групама, интерактивног приступа у дечјем музичком стваралаштву. Због специфичних услова потребних за реализацију дечјег музичког стваралаштва у настави, природног и познатог окружења и мањег степена контроле (у оној мери која не ремети слободно музичко изражавање ученика), истраживање је обављено у већ формираним одељењима и групе нису рандомизоване. Примењено је квазиекспериментално истраживање са некивалентном контролном групом.

Дизајнирање експерименталног програма било је усмерено на практични значај и примењивост предложеног модела којим би се олакшало подучавање у васпитно-образовној пракси. У том смислу, избор нових стратегија се ослања и надовезује на познате теоријске основе и методске поступке, у складу са могућностима и компетенцијама учитеља који наставу музичке културе изводе од првог до четвртог разреда. Моделовање часова је подразумевало уклапање сегмената стваралачке наставе у постојеће оперативне планове учитеља. Први разлог је динамика извођења квазиексперименталног истраживања; током једног полугодишта, између експерименталних часова које је реализовао експериментатор, остале часове у експерименталној групи реализовали су учитељи по устаљеном моделу. Други разлог је извођење наставе у одељењима некивалентне контролне групе, у којима су исте наставне јединице обрађене и истим редоследом, применом уобичајених метода и поступака. Према договору са експериментатором, дечје музичко стваралаштво такође је реализовано у току полугодишта, на уобичајен начин који су до тада примењивали.

С обзиром на то да су активности ученика, подстакнуте педагошким интервенцијама експериментатора, главне одреднице интеракције у настави, осим описа карактеристика експерименталног програма, критеријума у избору видова стваралаштва и дефинисања интерактивног приступа у оквиру предложених модела, сматрали смо неопходним да у дискусији посебно поглавље посветимо анализи експерименталних часова. Селективна и адаптирана примена стваралачких активности ученика захтевала је поделу часова на секвенце и евалуацију одабраних делова који су носиоци основне идеје, применом секвенцијалне анализе изведених часова. Архиву података о часовима чинили су аудио записи, допуњени белешкама из дневника саморефлексије вођеног након сваког изведеног часа (McNiff & Whitehead, 2010: 145).

На основу евидентираних вербалних одговора ученика, њихових запажања и потпитања у току стваралачког рада, музичких идеја и решења и примењеног облика педагошке интервенције експериментатора, може се закључити да су планиране и остварене активности ученика релевантне у односу на функцију секвенце часа, циљеве часа и природу предмета. Другим речима, претпостављамо да су интерактивне активности ученика, наставника и међупредметно повезивање садржаја допринеле позитивним исходима експерименталног програма.

Резултати емпиријског истраживања показали су предност експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну групу и *иошврдили* општу хипотезу (ХО) да примена интерактивног приступа реализацији дечјег музичког стваралаштва доприноси бољим постигнућима ученика у овој области.

Имајући у виду да се стваралачке активности ученика прожимају са осталим музичким областима и садржајима, те да на основу увида у оперативне планове не можемо објективно сагледати учесталост и начин реализације дечјег музичког стваралаштва, испитали смо ставове учитеља у школама које су обухваћене истраживањем кроз прва три истраживачка задатка, проверавањем одговарајућих посебних хипотеза. Испитани су ставови учитеља о заступљености дечјег музичког стваралаштва, дидактичко-методичким поступцима и факторима утицаја на постигнућа ученика. Ставови већине учитеља о недовољној програмској заступљености појединих видова дечјег стваралаштва и недостатку смерница за остваривање програмских захтева, у складу су са подацима о реализацији одређених видова стваралаштва у наставној пракси, у којој су доминантно присутни видови изражавања средствима других уметности у односу на изражавање музичким средствима. Мали број испитаника (5 учитеља од укупно 32 у узорку) користи осмишљавање ритмичких и мелодијских

целина као најзначајније форме рада на развоју музичке креативности ученика, док се реализација облика стваралачког изражавања средствима других уметности одвија превасходно на часовима Музичке културе, без примене интегративног приступа. Наведени ставови већине испитаника *поишврђују* прву хипотезу (X1) да су у наставној пракси одређени видови стваралаштва занемарени или потпуно изостављени.

Испитивањем разлика у постигнућима ученика нееквивалентне контролне и експерименталне групе упоредили смо уобичајени модел рада са интерактивним приступом у настави. У циљу добијања података о методичким аспектима наставе у нееквивалентној контролној групи, претходним искуствима ученика експерименталне групе у односу на приступ који су учитељи примењивали пре експерименталног програма и раду осталих учитеља у стваралачком подручју, постављени су други и трећи истраживачки задатак. Налази о дефиницији и концепцији „уобичајеног” модела који се користи у школској пракси, допринели су стварању јасније слике о методичким аспектима дечјег стваралаштва и факторима који утичу на подстицање и развој музичко-стваралачких потенцијала ученика млађих разреда. Сумирањем одговора испитаника, може се закључити да већина учитеља препознаје и разуме сложеност сваког појединачног вида стваралаштва, али не и особености према којима треба осмислити и практично реализовати одређене облике стваралачког рада. Избор метода и облика рада, начин праћења стваралачких процеса и евалуације дечјих радова, показују да учитељи изводе традиционално конципирану наставу. *Поишврђена* је друга хипотеза (X2) према којој учитељи, примењујући традиционални начин рада, методе и поступке не прилагођавају индивидуалним музичким и стваралачким способностима ученика и специфичностима одређених видова стваралаштва. За разлику од претходних хипотеза, трећа хипотеза (X3), која се односи на ставове учитеља о факторима реализације дечјег музичког стваралаштва и постигнућима ученика, *није поишврђена*. Претпоставили смо да учитељи стваралаштво сматрају креативним чином условљеним урођеним креативним и музичким потенцијалима ученика и да својим педагошким деловањем не могу значајно утицати на продуктивност и развој дечјег музичког стваралаштва. Насупрот нашим очекивањима, ставови већине учитеља уместо инертности и пасивности, указују на то да су свесни одговорности за реализацију стваралаштва и потребе да се методологија рада у овом подручју модификује, прилагођава и осавременује. Према статистичким показатељима и вредностима све три посматране мере просека у оквиру дескриптивне статистике ($M=4.63$; $Md=5$; $Mo=5$), најзначајнији фактор представљају њихова стручна знања и

компетенције. Добијајући нову улогу креатора, организатора, сарадника и предавача у савременој настави, учитељи постају свесни важности свих чинилаца наставног процеса, првенствено методичког приступа и наставних средстава, што су изразили високом позицијом ових фактора на скали процене у анкети. На сличан начин, задатак учитеља да мотивише, прати, анализира и евалуира рад ученика у подручју стваралаштва, омогућио је да уоче разлике у постигнућима ученика у односу на ниво стваралачких и музичких способности, и процене их као један од фактора утицаја на стваралачки процес и исходе.

Након увида у начин васпитно-образовног рада учитеља, њихове ставове о дечјем стваралаштву, као и приказа активности ученика на експерименталним часовима, следећа претпоставка се односила на статистичку значајност у постигнућима ученика између ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе уз очекивану предност експерименталних одељења повезаном са увођењем новог програма. Процену дечјих радова вршила су два процењивача. Степен подударности њихових оцена потврђен је резултатима χ^2 -квадрат теста ($p > .05$) и Спирмановог коефицијента корелације ($r_s > .5$). Према добијеним резултатима, не постоји статистички значајна разлика по свим појединачним параметрима/катогијама вредновања на иницијалном и финалном тестирању. Као најпрецизнији показатељи мере слагања, резултати Карра коефицијента, са различитим вредностима добијеним за поједине компоненте дечјег музичко-стваралачког израза, такође су потврдили корелацију и постигнуту сагласност оцена процењивача, која је у већој мери остварена на иницијалном него на финалном тестирању.

Пре спровођења експерименталног програма проверавана је уједначеност група иницијалним мерењем дечјих радова. Расподела оцена по варијаблама анализирана је посебно за експерименталну и контролну групу, како би се утврдила уједначеност састава деце у односу на предзнања и искуства у дечјем музичком стваралаштву. На основу значајности разлике резултата експерименталне и нееквивалентне контролне групе добијене применом χ^2 -квадрат теста, потврђено је да су групе уједначене у односу на карактеристике ритмичке и мелодијске компоненте, усаглашености акцентуације текста са акцентима у музици и општег утиска о раду, док је у оцени формалног заокружења музичких целина дошло до мањих разлика и одступања. Резултати Ман-Витнијевог теста су показали да износ вероватноће није мањи или једнак $.05$ ($p = .111$), и да вредност $Z = -1.593$ није значајна, односно да нема статистички

значајне разлике између укупног броја бодова ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе.

У складу са примењеном методологијом анализе дечјих радова, постигнућа ученика су на финалном тестирању посебно мерена за сваку категорију – ритам, мелодију, формално заокружење, акценте и општи утисак о раду, и бодована на двочлавној скали (0 или 1) у односу на недостатак или поседовање утврђених карактеристика и индикатора. Резултати укупних постигнућа ученика израчунати су сабирањем свих оцена и одређивањем средњих вредности, у статистичкој обради података. Наглашавамо да процењивачи у току анализе и бодовања дечјих радова нису давали синтетизовану оцену, придржавајући се начела и препорука да се педагошка вредност стваралачких радова у настави музичке културе не може изразити бројчаном оценом и да је сам процес стварања значајнији у односу на продукте настале у датом тренутку.

Резултати вредновања ритмичке компоненте, чији је основни критеријум представљала усаглашеност ритма са мелодијом и текстом дечјих радова, показују да постоји статистички значајна разлика између квалитета ритмичке компоненте у радовима експерименталне и нееквивалентне контролне групе (χ^2 (df=1, n=182) =11.592, p=.001). Интерактивне активности ученика током извођења експерименталног програма позитивно су се одразиле на стваралачке продукте по наведеном критеријуму и потврдиле потхипотезу 4.1 (X 4.1). Осим тога, израчунавањем F_i коефицијента корелације (вредност коефицијента f_i износи .271) утврђена је повезаност варијабли – припадност експерименталној или нееквивалентној контролној групи и усклађеност ритмичких карактеристика дечјих радова са општим законитостима развоја музичког тока. Низак ниво корелације између променљивих по Коеновом критеријуму може се објаснити присуством заједничких чинилаца који су на стваралачки процес и продукте утицали у обе категорије: урођених ритмичких способности, припреме ученика за протокол тестирања, разговора о поетском тексту којим је интензивираан доживљај међузависности текста и музике, односно ритмичке организације звучног материјала и метрике речи. У извесној мери, низак ниво корелације можемо тумачити и у контексту ограничења квазиексперименталног истраживања.

Боља постигнућа ученика експерименталне групе потврдили су и резултати квалитативне анализе постексперименталних радова и различите ритмичке појаве које у контролној групи, са неколико изузетака, нису идентификоване: ритмичка градијација, дуже трајање последњег тона мелодијске каденце, подударност поступног мелодијског

покрета са уједначеним ритмичким кретањем и усаглашеност ритмичког и мелодијског нагласка.

Следећа потхипотеза (X4.2.) да постоји статистички значајна разлика између експерименталне и нееквивалентне контролне групе (χ^2 (df=1, n=182) =12.973, p=.000) у погледу мелодијске компоненте, такође је *поверљива* и показује да се осећај за мелодију и мелодијско кретање, деловањем одређених фактора, може развити у наставном процесу. Карактеристике радова сагледане су и бодоване у односу на почетни тон, кретање мелодије и тонално-хармонску страну мелодије. Вредност *f* коефицијента корелације указује на постојање везе између наведених варијабли – групе којој радови припадају и присуства наведених индикатора. Приликом анализе и вредновања нисмо се руководили естетским критеријумима и законитостима обликовања мелодије, већ параметрима коју упућују на карактеристике децјег музичког стила и израза. Посматрајући са квалитативног аспекта, у постексперименталним радовима су уочена извесна понављања и мелодијско-ритмичке формуле, али и слободно третирање одређених елемената који се могу различито и условно тумачити. Већина идентификованих мелодијских карактеристика је у оквиру исте тоналне сфере, при чему мелодија најчешће почиње првим ступњем или осталим представницима тоничне функције у C-duru. Преовлађује поступно кретање у секундама и терцама, са заступањем тоничне и доминантне функције и применом организованих тонских група у оквиру ових функција. Тиме је постигнут континуитет мелодијске линије. Доминантна примена силабичног третмана текста повремено је обогаћена правилном и природном употребом мелизама на крају музичке фразе, у функцији истицања одређених речи. На основу описане мелодијске компоненте стваралачких радова у експерименталној групи, може се закључити да већина ученика „осећа” законитости тоналног кретања и претпоставити да су искуства стечена коришћењем асоцијација при обради различитих садржаја и области на експерименталним часовима ученицима омогућила да свесно или на доживљајном нивоу претходно примљене музичке представе и сазнања употребе у стварању својих мелодија.

Као одраз заступљености рада на развијању осећаја за формално заокружење у експерименталном програму, већина радова ученика експерименталне групе на финалном мерењу представља заокружену музичку мисао. Према статистичким показатељима, у потпуности је *поверљива* претпоставка (X4.3.) према којој постоји статистички значајна разлика у постигнућима ученика експерименталних и

нееквивалентних контролних одељења у погледу формалног заокружења осмишљених музичких целина (χ^2 (df=1, n=182) =14.826, p=.000). Најбољи резултати у овој категорији, у поређењу са осталим категоријама, наводе на два важна закључка. Прво, највећи ефекат експерименталног програма постигнут у погледу формалног заокружења дечјих музичко-стваралачких радова, пропорционално одговара садржајима, врсти и интензитету интерактивних активности у току извођења истраживања. Са друге стране, на основу бољих постигнућа експерименталне групе, можемо закључити да су у тим одељењима ученици осетили и разумели потребу за завршетком музичког тока и ефекат смирења постигли применом различитих каденцирајућих процеса. Имајући у виду да су искуства ученика током извођења експерименталног програма омогућила креативно испољавање и стваралачку примену стечених знања у овој категорији, импликације за даље унапређење наставне праксе је интензивирање интерактивних облика рада у другим сегментима у којима је истраживање показало слабије резултате.

Иако је критеријум вредновања формалног заокружења музичких целина првенствено представљала хармонска компонента, издајемо и друге одлике запажене у дечјим радовима, специфичне за спонтани дечји музички израз:

- Каденцирајући покрет мелодије најчешће представља силазно кретање ка тоници.
- У односу на избор првог ступња за почетни и последњи тон мелодије, на тоналном плану приметна је тенденција ка успостављању стабилности.
- На структуру мелодије у највећој мери су утицала вишеструка понављања мотивског садржаја, у складу са метриком текста и бројем стихова.
- Осим фрагментарне грађе, експериментални радови, у односу на нееквивалентну контролну групу, у већој мери имају облик реченице. На микроструктурном плану, заступљена је мала реченица (четири такта), често поновљена са малим изменама, услед покушаја да се говорни акценти ускладе са наглашеним деловима такта.
- Специфичност радова огледа се и у спонтаној тежњи ученика ка формирању сложеније форме вишег реда, коју можемо препознати на основу различитог завршетка прве реченице ослабљеном тоничном функцијом и завршетка друге реченице основним тоном тоничног трозвука.

Према статистичким параметрима, у категорији акцената такође је остварена значајна предност ученика експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну групу (χ^2 (df=1, n=182) =26.885, p=.000). *Пошврђена* је потхипотеза (X4.4.) према којој смо очекивали да ће радови ученика експерименталне групе у односу на нееквивалентну контролну остварити већу подударност (метричких) акцената у мелодији и тексту и тиме допринети њиховом складном односу.

И у категорији акцената су приликом бодовања узете у обзир могућности ученика да на овом узрасту разумеју однос и међуповезаност мелодије и текста, и у складу са тим мелодију осмисле као синтезу музичког и поетског израза. Веза између говорног и музичког акцента, коју ученици млађег узраста могу препознати и применити у области дечјег музичког стваралаштва, јесте њихова метро-ритмичка компонента и усклађивање наглашених и ненаглашених слогова у говору и тонова у мелодији.

Анализа акцената у дечјим радовима показала је да подударност наглашеног слога текста са метричким нагласком у мелодији ученици природно осећају и логично примењују на основу говорне интонације, без свесног разумевања принципа остваривања метро-ритмичке сагласности мелодије и текста. Потребно је нагласити да су активности у оквиру експерименталног програма којима смо указивали на подударност говорних и музичких акцената, у виду инструктивних вежби ритмизације текста и препознавања тачних и нетачних примера ритмизовања кратких реченица, ученицима биле сложенији захтев у односу на друге аспекте међупредметног повезивања Музичке културе и Српског језика. Иако смо имали у виду могуће препреке и непредвидивост наставних ситуација у примени интерактивног приступа у стваралачком подручју, овај сегмент експерименталног програма је полазна основа у раду на упознавању улоге и значаја садејства музичких и литерарних елемената и разумевања стваралачког поступка настанка дечје песме/вокалне композиције.

Приказани резултати о појединачним музичким елементима употпуњени су сагледавањем радова у целини, а општи утисак о раду исказан је бодовањем на исти начин (0 или 1). Истраживањем су потврђени позитивни исходи експерименталног фактора у погледу општег утиска, односно перцепције радова. Вредност H_1 квадрат теста је показала статистички значајну везу између групе испитаника и општег утиска о стваралачким продукцима (χ^2 (df=1, n=182)=9.295, p=.002). Утисак који су постекспериментални радови оставили на процењиваче, производ су узајамног деловања различитих музичких компонената на њихов емоционални и естетски

дoживљај. Дoживљајни аспeкт посматране и мeрeнe кaтeгoријe утицаo јe нa низак нивo кoрeлaцијe (вреднoст Phi кoeфицијeнтa -.238). Прeтпoстaвљaмo дa би, и у oвoм случaју, низак стeпeн кoрeлaцијe биo избeгнут примeнoм експeримeнтaлнoг истрaживaњa, сa вeћим брoјa грyпa, њихoвим случaјним oдaбирoм и интeрвeнцијaмa у експeримeнтaлној грyпи уз истoврeмeнo oдржaвaњe свих других вaријaбли кoнстaнтним у oбe грyпe (Cohen et al., 2007). Мeђyтим, бeз oбзирa нa брoјнe фaктoрe утицајa нa фoрмирaњe eстетскoг и мyзичкoг дoживљајa и нeизбeжнe сyбјeктивнoсти у прoцeни, мoжeмo закљyчити дa вeћи брoј бoдoвa и пoвoљнијa сликa o дeчјим рaдoвимa у експeримeнтaлној грyпи нијe случaјнa, вeћ стaтистички знaчaјнa. Нa oснoвy дoбијeних стaтистичких вреднoсти, *пoтврђeнa* јe пoтхипoтeзa (X4.5.) o прeднoсти експeримeнтaлнe грyпe у oднoсy нa нeквивaлeнтнy кoнтрoлнy у кaтeгoрији oпштeг утискa o дeчјим ствaрaлaчким рaдoвимa.

Ефeкти експeримeнтaлнoг прoгрaмa нa yкyпнa пoстигнyћa yчeникa у ствaрaлaчкoм пoдрyчјy испитивани сy сaбирaњeм бoдoвa пo пoјeдинaчним индикaтoримa и изрaчyнaвaњeм срeдњих вреднoсти зaвиснe прoмeнљивe у свaкoј грyпи (E/K). Примeнoм t-тeстa нeзaвисних yзoрaкa, $t(180)=7.07$, $p=.00$, утврђeнa јe стaтистички знaчaјнa рaзликa измeђy срeдњих вреднoсти пoстигнyћa yчeникa експeримeнтaлнe ($M=3.46$, $SD=1.17$) и нeквивaлeнтнe кoнтрoлнe грyпe ($M=2.17$ (зaкoрyжeнo), $SD=1.28$). Иaкo сe oви рeзyлтaти мoгy yвaжити у oднoсy нa спeцифичнoст ствaрaлaштвa и мeтoдичкo-пeдaгoшкe аспeктe истрaживaњa бeз oбзирa нa нeиспyњeнoст yслoвa o нoрмaлнoсти рaспoдeлe, примeњeн јe и Мaн-Витнијeв U тeст кoји јe пoтврдиo стaтистичкy знaчaјнoст рaзликe у yкyпнoм брoјy бoдoвa yчeникa експeримeнтaлнe и кoнтрoлнe грyпe ($U=1878$, $z=-6.32$, $p=.00$). Пoтврђeнa јe чeтвртa хипoтeзa (X4) прeмa кoјoј смo прeтпoстaвили дa ћe yчeници експeримeнтaлнe грyпe имaти бoљa пoстигнyћa у oблaсти ствaрaлaштвa у oднoсy нa yчeникe нeквивaлeнтнe кoнтрoлнe грyпe.

Евaлуaцијa ствaрaлaчкoг прoцeсa и прoдyкaтa јe кoмплeксaн зaхтeв зa yчeтeљa/прoцeњивaчa и прeдстaвљa oсeтљивo питaњe, нарoчитo кoд рeлaтивних критeријyмa, кaо штo јe oригинaлнoст. Из тoг рaзлoгa, aли и стaтистичкe рeткoсти кaо oснoвнoг критeријyмa oригинaлнoсти, oригинaлнoст јe у aнaлизинe ствaрaлaчких рaдoвa издoвoјeнa кaо пoсeбнa кaтeгoријa. Пoлaзeћи oд дeфиницијa oригинaлнoсти кaо aсoцијaтивнe спoсoбнoсти пoвeзивaњa yдaљeних идeјa (Maksić, 2006) и yслoвљeнoсти ствaрaњa нeoбичних и oригинaлних идeјa дaтим oкoлoстимa пoд кoјимa сe ствaрaлaчки прoцeси oдвijaјy, пoстaвили смo хипoтeзy (X5) дa сe oригинaлнoст у вeћoј мeри мoжe

идентификовати у радовима ученика експерименталне групе након реализације програма. Квалитативном анализом установили смо да већи број радова у којима се одређени елементи могу третирати као ретке и необичне појаве у нашем узорку тестираних ученика припада експерименталној групи. Процењивачи су имали у виду све аспекте процењивања оригиналности стваралачких продуката, избор аналитичког поступка, немогућност прецизног дефинисања музичких својстава која спадају у категорију необичног и условљеност (наставним) околностима у којима се врши мерење. С обзиром на мали број ученика чији су се радови издвојили по својој јединствености, али не увек и по квалитету, као и да се уочена карактеристика испољила само у једној или две категорије, сматрамо да је пета хипотеза (X5) *делимично* потврђена.

У вези са претходном описаном карактеристиком стваралачких радова, потребно је нагласити да оригиналност у контексту дечјег стваралаштва представља трансформацију познатих музичких садржаја, мотива, и предзнања о одређеним музичким појавама и елементима на инвентиван и јединствен начин. Полазећи од бројних теоријских разматрања и емпиријских показатеља да дечји стваралачки радови представљају одраз стварања и обликовања познатих мелодијских мотива на основу музичког искуства, али и усмерености експерименталног програма ка подстицању слободног изражавања музичким целинама, поставили смо хипотезу да дечји музичко-стваралачки радови у нееквивалентној контролној групи у већој мери представљају рефлексију обрађених наставних садржаја у односу на радове ученика експерименталне групе. На основу идентификованих мотива обрађених песама у стваралачким радовима, извели смо неколико закључака. Рефлексивност садржаја је у већој мери присутна у дечјим радовима на иницијалном тестирању, са бројним карактеристикама нашег народног стваралаштва, у свим одељењима. На финалном мерењу, уочљиве су разлике између радова ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе по овом параметру. Могуће објашњење је да је реализација експерименталног програма, у чијем су фокусу интеракција, сарадња, флексибилност и педагошка комуникација, позитивно утицала на мотивацију ученика, који су се спонтаније, слободније и креативније изражавали примењујући различите и смеле комбинације познатих и непознатих елемената. У постексперименталним радовима присутна је већа слобода у музичком изразу у односу на радове ученика нееквивалентне контролне групе, чиме је *појачана* шеста хипотеза (X6).

Сумирањем свих резултата истраживања, можемо закључити да су примена интерактивног приступа и примерене педагошке интервенције учитеља повезане са повећаним стваралачким ангажовањем ученика у настави музичке културе, иако не можемо са сигурношћу тврдити која је компонента програма и/или његове примене утицала на регистроване промене, због ограничења примењене методологије. При избору садржаја, постављању циљева и артикулације дечјег музичког стваралаштва, неопходно је сагледати специфичност стваралачких активности и динамичност и отвореност интерактивног приступа и у складу са тим очекивати непредвидиве ситуације и планирати могућа одступања од стандардних концепција, о чему ће даље бити речи у поглављу о педагошким импликацијама.

2. ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Разлоге, мотивацију и интересовање за одабир теме докторске дисертације већ смо разјаснили у методолошком оквиру истраживања, и у складу са приказаним теоријским полазиштима и досадашњим емпиријским налазима унапред указали на теоријски, друштвени и практични значај ове студије.

Значај рада је превасходно у његовој иновативности у погледу тежње аутора да обједини различите аспекте проучавања дечјег музичког стваралаштва. Теоријски приступ истраживању заснива се на теоријским објашњењима специфичности предмета Музичка култура у млађим разредима основне школе, дечјег музичког стваралаштва као наставне области, бројних разнородних фактора који утичу на процес и продукте музичког стваралаштва, кључних одредница интеракције у настави и могућности примене интерактивног приступа реализацији наведене наставне области. У теоријском приступу истраживању тежило се сагледавању дечјег музичког стваралаштва из различитих перспектива, узимајући у обзир ставове референтних аутора о комплексности стваралачког подручја у односу на различите стваралачке потенцијале ученика, начине њиховог испољавања, средства изражавања, узраст ученика, методичке приступе и околности под којима се стваралачки процес одвија. Међутим, иако заснована на релевантним теоријским основама, основна идеја у дизајнирању експерименталног програма била је применљивост модела у наставној пракси, и у томе се огледа дидактичко-методички значај овог квазиексперименталног истраживања. Притом, и сама концепција експерименталног програма, која је

подразумевала моделовање часова према постојећим оперативним плановима учитеља, прилагођена је реалним условима у школи и компетенцијама учитеља за реализацију области дечјег музичког стваралаштва. Научни допринос истраживања, са присутним ограничењима квазиексперименталног дизајна, пре свега је у избору и комбинацији истраживачких метода, техника и инструмената, трагању за одговарајућом методологијом анализе дечјих стваралачких радова и мерењу музичких карактеристика стваралачких радова ученика ради добијања квантитативних података, као валидних статистичких показатеља ефикасности примене експерименталног програма. Наглашавамо да су и у овом сегменту рада основна полазишта представљала истраживања Јасмине Шефер (2008), чије смо методолошке смернице примењене у анализи ликовних и литерарних радова ученика прилагодили специфичностима дечјег музичког стваралаштва. Новина у нашој анализи и интерпретацији односи се на детаљну квалитативну анализу појединачних музичких параметара (ритам, мелодија, формално заокружење и акценти) који су мерени на иницијалном и финалном тестирању. Осим музичких компоненти, критеријум процене изражен номиналним вредностима (0 или 1), уместо синтетизоване оцене, представљао је и општи утисак о раду у целини. Оригиналност и рефлексивност познатих садржаја су, према нашем мишљењу, категорије које су суштински разликују од осталих мерених карактеристика дечјих радова, због чега су издвојене и описане са квалитативног аспекта, без верификације у виду изношења статистичких резултата, интерпретације и истраживачких закључака. Укључивање свих наведених параметара, од музичких карактеристика, естетске димензије општег утиска о дечјем раду, оригиналности као битне одлике креативности, до рефлексивности садржаја која показује у којој мери су музичке идеје одраз стеченог искуства, сматрали смо неопходним с обзиром на теоријска упоришта нашег проблема истраживања према којима продукти дечјег музичког стваралаштва настају интегрисањем знања, способности и искуства ученика.

У исто време, истраживачке поступке које смо применили и који до сада, у предложеној комбинацији, нису били заступљени у педагошким истраживањима, треба посматрати и у контексту методолошких домета примене (квази)експерименталног истраживања у музичком и стваралачком подручју. Као и у другим областима естетског васпитања, и у музичко-стваралачком подручју не може се у потпуности избећи субјективност у свим фазама научно-истраживачког рада. Томе доприноси и недовољно присутно интересовање истраживача у Србији за поменути тематички и недовољан број досадашњих истраживања.

Без намере да пренагласимо значај проучавања наведене теме, изнети закључци на основу добијених резултата квазиексперименталног истраживања, њихове анализе и интерпретације, природно намећу потребу за поновним истицањем два важна аспекта истраживања. Осим дидактичко-методичког значаја, ту спадају методолошка ограничења у дизајнирању експерименталног програма, процесу анализе дечјих стваралачких радова и мерењу ученичких стваралачких постигнућа. Наведена ограничења онемогућавају добијање егзактних података о стваралачким продуктима ученика у настави музичке културе и више пута су поменута у интерпретацији истраживачких резултата. Подвлачење значаја истраживања, указивање на методолошке недостатке и проблеме у реализацији експерименталног програма и тестирања ученика, темељна је подлога при постављању педагошких импликација за наставни рад и утврђивању праваца даљих истраживања дечјег музичког стваралаштва. Са методичког аспекта, ограничење у конципирању експерименталног програма представљају програмски оквири и захтеви предмета Музичка култура у млађим разредима основне школе и оперативни планови у којима су наставне јединице називи композиција које се изводе или слушају, док се стваралачке активности прилагођавају и уклапају у односу на предвиђене програмске циљеве, садржаје и исходе за ову наставну област. Такве околности су, даље, условиле одређивање и величину узорка истраживања, и избор група које нису рандомизоване. Наиме, један од важних критеријума у избору испитаника била је могућност сарадње са учитељима у припреми и реализацији истраживања. У одабраним школама учитељи су прихватили уметање стваралачких активности у оквиру наставних јединица које смо одабрали као погодне за моделовање у складу са циљем нашег истраживања, и допустили да наведене часове реализује експериментатор. Часове Музичке културе у одељењима нееквивалентне контролне групе, према истим оперативним плановима, изводили су учитељи, али су видове стваралаштва предвиђене Програмом реализовали у току полугодишта на другачији начин. Из тог разлога нисмо имали потпуни увид у рад учитеља и ученика у нееквивалентној контролној групи. Немогућност да у потпуности пратимо и сагледамо наставне активности и продукте дечјег музичког стваралаштва у нееквивалентним контролним одељењима такође је један од уочених недостатака који би у неком наредном, сличном истраживању, требало отклонити. Случајни распоред група, који недостаје у нашем истраживању, допринео би већој контроли и валиднијим резултатима. Тиме би се избегла могућност отварања нових питања, као што је утицај новог и више мотивисаног наставника (експериментатора) на боља постигнућа

ученика. Протокол тестирања, иако прилагођен природи стваралачких активности и узрасту ученика, захтевао је додатно време за отклањање мањих потешкоћа у виду информисања и припреме ученика за снимање, разговора са учитељима, добијања сагласности родитеља за коришћење аудио снимка и транскрипта у научне сврхе и обезбеђивања анонимности приликом објављивања резултата истраживања. Методолошко ограничење рада представља и усмереност истраживања на ефекте експерименталног фактора и наставних стратегија. Остале ваннаставне чиниоце смо анализирали са теоријског аспекта, на основу емпиријских налаза домаћих аутора који су наведене варијабле проучавали у оквиру других истраживачких проблема – музичких способности ученика, музичког талента, успешности музички даровитих појединаца (Mirković Radoš, 1998; Bogunović, 2008).

На основу истакнутог значаја и указивања на проблеме и потешкоће у реализацији истраживања, педагошке импликације могу се поставити у два правца: 1) могућност примене у наставној пракси и 2) утврђивање даљих праваца истраживања.

Педагошке импликације за наставни рад односе се на подстицање и охрабривање учитеља да флексибилнији и отворени приступ дечјем музичком стваралаштву сагледају у контексту могућности и изазова, а не ограничења властитим или ученичким стваралачким, креативним и музичким потенцијалима. Креативан приступ не значи корените промене и раскид са досадашњим теоријским полазиштима и традиционалном концепцијом васпитно-образовног рада, већ подразумева прилагођавање, унутарпредметно повезивање наставних области и интеграцију музичких садржаја са другим уметничким подручјима. Док се у осталим наставним областима предмета Музичка култура тежи ка што бољим исходима и нивоима постигнућа, у области дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима фокус је подједнако усмерен на процес и продукте стварања. Уколико се настави тенденција маргинализовања и запостављања стваралачког подручја у теорији и пракси, поставља се питање смисла и могућности остваривања васпитних и образовних циљева предмета Музичка култура у основној школи, који наглашавају значај личног искуства и музичког доживљаја ученика у свим наставним областима, у области слушања музике, извођења музике и музичког стваралаштва. Ученици музичку уметност могу у потпуности упознати и разумети само активним учествовањем у оквиру свих димензија музике обједињених у наставном процесу (Ivanović, 2007). У том смислу, истичемо и неопходност већег броја часова предмета Музичка култура у основној школи, како не бисмо били приморани да дечје музичко стваралаштво реализујемо у

једној етапи часа и притом одступимо од препоручених методичких приступа у другим наставним областима предмета Музичка култура.

Импликације у контексту постављања нових методолошких оквира, хипотеза и смерница за даља истраживања дефинисали смо у оквиру неколико предлога:

- испитивање стваралачких способности ученика, својстава креативности у дечјем музичком стваралаштву и њиховог корелативног односа,

- укључивање нових варијабли, као што су социоекономски статус родитеља, степен образовања, занимање родитеља и музичко образовање родитеља,

- утврђивање психолошких чинилаца, као што су карактерне црте личности, мотивација и интересовање за музику, посебно важних с обзиром на доживљајну и емоционалну компоненту стваралачког процеса,

- испитивање ставова ученика о дечјем музичком стваралаштву, облицима стваралачког изражавања које користе у настави и могућности да знања стечена у другим наставним областима предмета Музичка култура примене у стваралачком раду,

- обезбеђивање услова за извођење експерименталног истраживања са паралелним групама.

Свеобухватни приступ проучавању дечјег музичког стваралаштва, са новим резултатима и потпунијим увидом у појединачне компоненте стваралачког процеса и стваралачких продуката, значајно би унапредио не само поље научноистраживачког рада већ и наставну праксу у основним школама, осавремењујући читав процес музичког васпитања и образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Alexander, P. A. (2007). Bridging cognition and socio-culturalism within conceptual change research: Unnecessary foray or unachievable feat? *Educational Psychologist*, 42, 67–74. <https://doi.org/10.1080/00461520709336919>
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.03.003>
- Anderson, A. (2022). The Swanwick/Tillman Spiral of Musical Development: impacts and influences – Guest Editorial, *British Journal of Music Education*, 39, 1–43. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000243>
- Andevski, M. (2008). *Umetnost komuniciranja*. Novi Sad: CEKOM-books d.o.o.
- Arar, R., & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3–22.
- Austring, B., & Sørensen, M. (2011). Aesthetics and Learning, Conference: Future of Education, 2. Preuzeto 27. novembra 2021, sa https://www.researchgate.net/publication/236172876_Aesthetics_and_Learning
- Bačlija Sušić, B. (2018). Dječje glazbeno stvaralaštvo: stvaralački i autotelični aspekt. *Metodički ogledi*, 25 (1), 63–83. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/217456>
- Bačlija Sušić, B., & Sućeska Ligutić, R. (2017). Poticanje kreativnih sposobnosti učenika glazbenih škola. *Metodički ogledi*, 24 (2017) 1, 73–94.
- Bačlija Sušić, B., & Fišer, N. (2016). Obogaćivanje glazbenog doživljaja i izražaja djece rane i predškolske dobi tradicijskim stvaralaštvom. *Nova prisutnost*, XIV (1), 107–124. <https://doi.org/10.31192/np.14.1.4>
- Bamberger, J. (2006). What Develops in Musical Development? A View of Development As Learning. In: McPherson, G. (ed.) (2006). *The child as musician: Musical development from conception to adolescence*. Oxford, U.K.: Oxford University Press. 69–92. doi:10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0004
- Bandur, V., & Potkonjak, N. M. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Jugoslavije.
- Banjanin, M. (1997). *Tehnologija projektne nastave*. Beograd: Želnid.

- Barret, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2019). Beliefs and Values about music in early childhood Education and Care: Perspectives from practitioners. *Front. Psychol.*, 10, Article 724, 1–18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M. S. (2003). Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: Hickey, M. (ed.) (2003). *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education (Composition in the Schools: A New Horizon for Music Education)*. Reston, VA: MENC. 3–27.
- Bartlett, J. (2013, September, 28). The t-test and robustness to non-normality. *The Stats Geek*. Preuzeto 3. avgusta 2021, sa <https://thestatsgeek.com/2013/09/28/the-t-test-and-robustness-to-non-normality/>
- Bartlett, J. E. (2022, February, 1). *Introduction to Power Analysis: A Guide to G*Power, jamovi, and Superpower*. Preuzeto sa <https://osf.io/zqphw/>. doi: 10.17605/OSF.IO/PCFVJ
- Barton, G. (2018). The Relationship Between Music, Culture, and Society: Meaning in Music: Implications for Classroom Practice. In book: *Music Learning and Teaching in Culturally and Socially Diverse Contexts*. 23–41. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-95408-0_2
- Baucal, A. (2018). O svrsishodnom kombinovanju kvantitativnih i kvalitativnih metoda u obrazovnim naukama: komplikovano, ali neophodno, U: Džinović, V. & Grbić, S. (ured.) (2018). XXIII naučna konferencija „Naučna istraživanja i školska praksa”, Zbornik saopštenja *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 13–14.
- Bedeković, V., & Zrilić, S. (2011). Metodički pristup poticanju kreativnosti u radu sa učenicima mlađe školske dobi. In: Bene Annamária (ed.) (2011). *The Methodology of Working with talented pupils*, V. International Scientific Conference. University of Novi Sad, Hungarian Language Teacher Training Faculty. 122–135.
- Belić, B., & Cincović, M. R. (2020). *Metode naučnog rada*. Novi Sad: Poljoprivredni fakultet, Departman za veterinarsku medicinu.
- Berkowitz, A. L., & Ansari, D. (2008). Generation of novel motor sequences: the neural correlates of musical improvisation. *Neuroimage* 41, 535–543. doi: 10.1016/j.neuroimage.2008.02.028

- Bjelobrk Babić, O., & Čaušević, M. (2017). Muzička kreativnost – oblici rada na razvijanju muzičko-stvaralačkih sposobnosti učenika. *Uzdanica*, god. XIV, br.1, 207–218. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahnuće biće*. Beograd: Plato.
- Blacking, J. (2004). „Let all the world hear all the world's music”: Popular music-making and music education. In: Frith, S. (ed.) (2004). *Popular music. Vol.IV. Music and identity*, Critical concepts in Media and Cultural Studies Series. London-New York: Routledge. 7–31.
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébaná, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7): 3668. <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph18073668>
- Bodrić, R. V., Stojičić, V., & Jagrović, A. M. (2016). Značaj i praksa postavljanja pitanja u nastavi engleskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu. *Nastava i vaspitanje*, 65, 2, 345–358.
- Bognar, L., & Kragulj, S. (2010). Kvalitet nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24 (2), 169–182.
- Bognar, L., & Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (2005). Porodica učenika osnovne muzičke škole, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. XXXVII, 2, 99–114.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B. (2015). *Psihologija i muzika: Kognicija i afekat u stvaranju savremene umetničke muzike*, Tekst saopštenja u okviru pratećeg programa 24. Međunarodne tribine kompozitora 24. 9 – 30. 9. 2015. 1-20. Preuzeto sa <https://composers.rs/wp-content/uploads/2017/01/B.-Bogunovic-Psihologija-i-muzika-Full-text-FINAL-KRACI-10.1.2017.pdf>
- Boyce-Tillman, J. & Anderson, A. (2022). Musical development then and now: in conversation with June Boyce-Tillman. *British Journal of Music Education*, 39 (1). 51–66. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000280>
- Boze, F. (1989). *Etnomuzikologija*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Božanić, Z. (2007). *Muzička fraza*. Beograd: Clio.

- Branković, D., & Skopljak, M. (2014). Modeli interaktivnog učenja i kvalitet znanja učenika osnovne škole. U: Nikolić, R. (ured.) (2014). *Nastava i učenje – savremeni pristupi i perspektive*. Užice: Učiteljski fakultet. 241–256.
- Bratić, T. & Filipović, Lj. (2001). *Muzička kultura u razrednoj nastavi*. Jagodina-Priština: Učiteljski fakultet u Jagodini – Fakultet umetnosti u Prištini. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Brenner, B., & Strand, K. (2013). A case study of teaching musical expression to young performers. *Journal of Research in Music Education*, 61, 80–96. doi: 10.1177/0022429412474826
- Briggs, C. (1991). A Model for Understanding Musical Development, *Music Therapy*, 10, 1, 1–21.
- Buđevac, N. (2013). Razvojni efekat simetrične vršnjačke interakcije tokom početnog ovladavanja čitalačkom pismenošću (Nepublikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Bújeza, A. V. & Díaz Mohedo, M. T. (2014). Creativity In The Music Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141 (2014), 237–241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.041>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja, *Odgovorne znanosti*, 9, 2 (14), 147-160.
- Burnard, P. (2000). How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7–23.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *B. J. Music. Ed.*, 19:2, Cambridge University Press. 157–172.
- Burnard, P. (2006). Understanding children's meaning making as composers. In: Deliege, I. & Wiggins, G. A. (eds.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove and New York: Psychology Press an imprint of Taylor & Francis Group. 111–133.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In: P. Burnard & R. Murphy, *Teaching Music Creatively, The Learning to Teach in the Primary School Series*. Chapter 1. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group. 1–11.

- Burnard, P., & Younker, B. A. (2008). Investigating children's musical interactions within the activities systems of group composing and arranging: An application of Engeström's Activity Theory. *International Journal of Educational Research*, 47 (1), 60–74. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.001>
- Campbell, P. S. (2018). Music Education in a Time of Tradition and Transformation. *Israel Studies in Musicology Online*, Vol. 15, 2018 (2), Materials of the First International Conference on Music Education in the Community "Traditions, Challenges and Innovations," Tel-Aviv – Jerusalem, May 14-17, 2017. 1–12. Preuzeto 4. septembra 2021, sa https://www2.biu.ac.il/hu/mu/min-ad/2018/Patricia-Campbell_Music-Education-Time-of-Tradition-Transformation.pdf
- Carù, A., & Cova, B. (2003). Analysing Aesthetic Experiences at Classical Music Concerts: Implications for Marketing the Arts (AIMAC 2003). *Proceedings 7th International Conference on Arts and Cultural Mananement*, June 29-July 2, Università Bocconi, Milano, Italy. Preuzeto 10. oktobra 2021, sa http://ernest.hec.ca/video/pedagogie/gestion_des_arts/AIMAC/2003/resources/pdf/A/A36_Caru.pdf
- Christie, J. F., & Johnsen, E. P. (1983). The Role of Play in Social-Intellectual Development. *Review of Educational Research*, 53, 1, 93–115. Preuzeto 6. oktobra 2021, sa <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1007.1093&rep=rep1&type=pdf>
- Chronopoulou, E., & Riga, V. (2012). The Contribution of Music and Movement activities to Creative thinking in Pre-school Children. *Creative Education*, 3, 2, 196–204.
- Clarke, E., & Doffman, M. (eds.) (2017). *Distributed creativity: Collaboration and improvisation in contemporary Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Zagreb: Naklada Slap.
- Cook, N. (2018). *Music As Creative Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, S. C. (2015). Promoting engaged learners in the music classroom. *General Music Today*, 28 (2), 3-3. doi: 10.1177/1048371314556885
- Coss, R. G. (2019). Creative Thinking in Music: Student – Centered Strategies for Implementing Exploration Into the Music Classroom. *General Music Today*, 1–9. doi: 10.1177/1048371319840654

- Court, D. (2004). The quest for meaning in educationla research. *Academic Exchange Quarterly*, 8(3), 7–12.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*, The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. New York – London: Springer Dordrecht Heidelberg. ISBN 978-94-017-9087-1, ISBN 978-94-017-9088-8 (eBook), doi: 10.1007/978-94-017-9088-8
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter*. Getty Center for Education in the Atts, Los Angeles, CA; J. Paul Getty Museum, Malibu, CA. Preuzeto 9. novembra 2021, sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388602.pdf>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In: Elliot, A. J. & Dweck, C. S. (eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*, Chapter 32. Guilford Publications. 598–608. Preuzeto 9. novembra 2021, sa <https://academic.udayton.edu/jackbauer/csikflow.pdf>
- Cvetković, J. (2008). Podsticanje ispoljavanja muzičke inventivnosti kod dece najmlađeg uzrasta. U: Divljan, S. (ured.) (2008). Zbornik radova sa naučnog skupa *Umetnost u metodikama nastave*. Jagodina: Pedagoški fakultet. 117–126. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Cvetković Crvenica, J. (2017). Odnos savremene pedagogije prema podsticanju i razvijanju imanentnog sluha i percepcije. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8, 2, 283–298.
- Čudina-Obradović, M. (1991). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Mariner Books. Preuzeto 5. novembra 2021, sa http://ruccs.rutgers.edu/images/personal-zenon-pylyshyn/class-info/Consciousness_2014/Emotions/10-Damasio-OCR.pdf
- Davis, V. W. (2006). Beginning music education students' and student teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Contributions to Music Education*, 33 (1), 27–40. Preuzeto 8. oktobra 2021, sa https://www.academia.edu/43395783/Beginning_Music_Education_Students_and_Student_Teachers_Opinions_of_Skills_and_Behaviors_Important_to_Successful_Music_Teaching

- Deliège, I., & Richelle, M. (2006). The spectrum of musical creativity. In: Deliege, I. & Wiggins, G.A. (eds.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove and New York: Psychology Press an imprint of Taylor & Francis Group, 1–6.
- Denac, O. (2014). The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling. *Creative Education*, 5, 1714–1719. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519190>
- Despić, D. (1986). *Melodika*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Despić, D. (1989). *Kontrast tonaliteta*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Diedrich, J., Jauk, E., Silvia, P. J., Gredlein, J. M., Neubauer, A. C., & Benedek, M. (2018). Assessment of real-life creativity: The inventory of creative activities and achievements (ICAA). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(3), 304–316. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000137>
- Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumske pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 65 (4), 539–557.
- Dobrota, S. (2014). The role of music education in preparing globally competent pupils, In: Popov, N., Wolhuter, C., Ermenc, K., Hilton, G., Ogunleye, J., Chigisheva, O. (eds.) (2014). *Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens*, BCES Conference Books, Volume 12, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) (12th, Sofia and Nessebar, Bulgaria, Jun 2014). Part 3: Education Policy, Reforms and School Leadership. Sofia, Bulgaria. 275–280.
- Đorđević, B. (2005). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Đorđević, B. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja. *Norma*, XIII, 3/2008, 133–148.
- Đorđević, B. (2011). Muzika i korelacija u razrednoj nastavi. *Norma*, 16, 1, 43–56.
- Đorđević, J. (2004). Teorije i shvatanja o nastavi i razvoju. *Pedagoška stvarnost*, br. 9–10, 734–758.
- Đorđević, J. (2011). Proces globalizacije i kreativnost. U: Gojkov, G. & Stojanović, A. (ured.) (2011). *Daroviti u procesu globalizacije*, Zbornik 16. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”. 160–172.
- Đorđević, J., & Đorđević, B. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*, priredili Grozdanka Gojkov i Aleksandar Stojanović. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

- Dorđević, M. (2019). Uloga nastavnika u podsticanju prosocijalnog ponašanja učenika. *Zbornik radova*, Pedagoški fakultet u Užicu, God. 22 , 21, 27–44.
- Dorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava). *Obrazovna tehnologija*, 4/2007, 76–97.
- Egermann, H. (2018). Can parents influence children’s music preferences and positively shape their development? Egermann. Preuzeto 24. novembra 2011, sa http://www.egermann.net/wpcontent/uploads/2018/11/Review_Egermann_Parents_Influence.pdf
- Ernawati, A., & Sihes, A. J. B. (2014). Holistic Teaching Competence Aspects: Study Analysis In State Senior High School Of Makassar City Indonesia. *International Journal for Innovation Education and Research*, 2/11, 55–61. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol2.iss11.267>
- Espeland, M. (1987). Music in Use: Responsive Music Listening in the Primary School. *British Journal of Music Education*, 4, 283–297. <https://doi.org/10.1017/S026505170000615X>
- Faulkner, R. (2003). Group composing: Pupil perceptions from a social psychological study. *Music Education Research*, 5(2), 101-124.
- Fawcett, C. & Kreutz, G. (2021). Twelve-month-old infants’ physiological responses to music are affected by others’ positive and negative reactions. *Infancy*, 26(4), 1–14. <http://dx.doi.org/10.1111/infa.12415>
- Feldhusen, J. F. (2002). Creativity: the knowledge and children. *High Ability Studies*, 13 (2), 489–497.
- Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (eds.) (2005). *Conceptions of giftedness*, 2nd edn. New York: Cambridge University Press. 64–79.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers’ training. *Problem in Education in the 21st Century*, 60, 79–100. Preuzeto 4. avgusta 2020, sa <https://oaji.net/articles/2015/457-1421876658.pdf>
- Filipović, B., & Đokić, T. (2019). Uticaj porodice i škole na razvoj kreativnosti kod dece. *Pedagoška stvarnost*, 65, 2, 155–167. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.155-167>
- Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu, Klett.

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.
- Flere, S. (1976). *Obrazovanje u društvu: uvod u sociologiju obrazovanja i vaspitanja*. Niš: Gradina.
- Flowers, P. J. (1998). Music vocabulary of first-grade children: Words listed for instruction and their actual use. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 5–15. Preuzeto 3. aprila 2020, sa <https://www.jstor.org/stable/3345755>
- Forrester, M., & Borthwick-Hunter, E. (2015). Understanding the Development of Musicality: Contributions from Longitudinal Studies. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 25 (2), 93–102. <http://dx.doi.org/10.1037/pmu0000086>
- Fotti, P. (2020). The effects of music and creativity on child's development an innovative educational program. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*. Volume 03 – Issue 01, 1–9. Preuzeto sa www.ijlrhss.com
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 2, 119–147. <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gajić, O. (2004). *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*. Rezultati eksperimentalnih istraživanja. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gembris, H., Heye, A., & Jeske, L. (2014). Replikationsstudien bestätigen das Phänomen der Offenohrigkeit im frühen Grundschulalter. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, 24, 100–132.
- Glockler, T. (2002). Camille Saint Saens – Elephant from Carnival of the Animals for Double Bass and Piano, Preface, Nenle Verlag 0730. Preuzeto 23. septembra 2020, sa https://www.henle.de/en/detail/?Title=Elephant+from+%22The+Carnival+of+the+Animals%22+for+Double+Bass+and+Piano_730
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The qualitative report*, 8(4), 597–607.
- Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
- Golubović-Ilić, I. (2008). *Individualizacija nastave prirode i društva*. Jagodina: Pedagoški fakultet. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Grandić, R. (2001). *Prilozi estetskom vaspitanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Hagman, G. (2000). The creative process. *Progress in Self Psychology*, 16, 277–297.

- Haigh, N. (2017). Teaching teachers about reflecting and ways of reflecting. *Waikato Journal of Education*, 6 (1), 87–97. Preuzeto 30. juna 2021, sa https://www.researchgate.net/publication/319909881_Teaching_teachers_about_reflecting_and_ways_of_reflecting
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <http://dx.doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability, In: Baroni, M., Addessi, A. R., Caterina, R. & Costa, M. (eds.) (2006). Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC9), Alma Mater Studiorum University of Bologna, Italy. 425–433. Preuzeto sa https://www.academia.edu/21036640/Conceptions_of_Musical_Ability
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28, 3, 269–289.
- Hallam, S., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Rinta, T., Varvarigou, M., & Lanipekun, J. (2016). Changes in motivation as expertise develops: relationships which musical aspirations, Psychology, *Musicae Scientiae*, first published on Februar 23, 2016. <https://doi.org/10.1177/1029864916634420>
- Hansen, K. A., Kaufmann, R. K. & Walsh, K. B. (2006). *Kurikulum za vrtiče; razvojno primjereni program za decu od 3 do 6 godina*. Prevod Renata Mikulec. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak. Preuzeto 20. septembra 2019, sa <http://library.foi.hr/knjige/knjiga1.aspx?B=1&C=X01656>
- Hargreaves, D., Marshall, N., & North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective, *British Journal of Music Education*, 2003, 20 (2), 147–163. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., & MacDonald, R. (2012). Explaining musical imaginations: Creativity, performance, and perception. *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*, 1–21. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199568086.003.0001>
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst teachers. *British Journal of Music Education*, Vol. 17, No. 2, 183–196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>

- Hickey, M. (2009). Can improvisation be 'taught'? A call for free improvisation in our schools. *International journal of music education*, Vol 27(4), 285–299. doi: 10.1177/0255761409345442
- Hickey, M., & Lipscomb, D.S. (2006). How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking. In: Deliege, I. & Wiggins, G.A. (eds.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove and New York: Psychology Press an imprint of Taylor & Francis Group. 97–110.
- Hickey, M., & Webster, P. R. (2001). Creative thinking in music. *Music Educators Journal*, 88, 19–23. doi:10.2307/3399772.
- Higgins, L., & Mantie, R. (2013). Improvisation as Ability, Culture, and Experience. *Music Educators Journal*, 100, 38–44. <http://dx.doi.org/10.1177/0027432113498097>
- Hogenes, M., Van Oers, B., & Diekstra, R. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences EJSBS. Volume X, Issue III*. 312–336. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.135>
- Holden, H., & Button, S. W. (2006). The teaching music in the primary school by the non-music specialist. *The British Journal of Music Education*, Vol. 23, No. 1, 23–38. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., & Sloboda, J. A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21 (3). 399–407. <https://doi.org/10.1017/S0140525X9800123X>
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1995). Are there early childhood signs of musical ability? *Psychology of Music* 23, 162–176. [aMJAH]
- Huovinen, E. (2021). Theories of Creativity in Music: Students' Theory Appraisal and Argumentation. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 612739, 1–22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.612739>
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The Impact of Social Interaction on Student Learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52 (4). Preuzeto 7. avgusta 2021, sa https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Huzjak, M. (2004). Semiologija i strukturalna korelacija. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 5 (2004), 9, 214–220.

- Ilary, B. S., Keller, P., Damasio, H., & Habibi, A. (2016). Development of Musical Skills of Underprivileged Children over the Course of 1 Year. *Front. Psychol.*, 7, Article 62, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00062>
- Ilić, D. (2002). *Sredstva izražavanja u muzici*. Knjaževac: DIP „Nota” i Viša muzička škola u Nišu.
- Ilić, M. (2013). Pedagoške implikacije Pijažeoove teorije intelektualnog razvoja za nastavu i učenje. *Inovacije u nastavi*, XXVI, 2013/4, 100–113.
- Ilić, V. (2012). Kreativnost, proces kreativnosti i nastava likovne kulture. *Obrazovna tehnologija*, 4/2012, 453–466.
- Ingarden, R. (1975). *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*. Beograd: Nolit.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Ivić, I., Pešikan, A., Janković-Antić, S. & Kijevčanin, S. (1997). *Aktivno učenje-priručnik za primenu aktivnih metoda nastave/učenja*. Beograd: Filozofski fakultet-Institut za psihologiju
- Ivković, M. (2003). *Sociologija obrazovanja*. DIP Nota, Niš.
- Janković, A. (2016). Evolucija pedagoških shvatanja o očiglednoj nastavi – od tradicionalnih shvatanja do savremenih teorija učenja i nastave. *Učenje i nastava*, God. II, br.1, 11–30.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers’ confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37–44.
- Jeremić, B. (2009). Istorijski osvrt na značaj pevanja na mlađem školskom uzrastu u nastavnim planovima i programima od 1948. do 1984. godine. *Norma*, 14 (3), 207–322.
- Jeremić, B. (2011). Darovitost, talenat i kreativnost – odrednice. *Obrazovna tehnologija*, 3/2011, 277–286.
- Jeremić, B. (2013). Recognition and support program for children talented for music at junior age of school children. *Metodički obzori* 8 (2013), 2, No.18, 97–109.
- Jeremić, B. (2018). *Razvoj vokalnih sposobnosti učenika primenom inovativnih metodičkih pristupa u nastavi muzičke kulture*. Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru Univerziteta u Novom Sadu. (objavljen na ćirilichnom pismu)

- Jeremić, B. & Milenović, Ž. (2020). Društveni kontekst nastave muzičke kulture u funkciji negovanja tradicionalnog narodnog stvaralaštva Srba. *Baština*, Priština Leposavić, 52, 441–461. doi: 10.5937/bastina30 29205 (objavljen na ćirilicom pismu)
- Jeremić, B. & Stanković, E. (2019). *Metodika nastave muzičke kulture za predškolski i mladi školski uzrast*. Sombor: Pedagoški fakultet. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Jeremić, B., Šimonji-Černak, R., Markov, Z., & Pantić, J. (2015). Efekti primjene metodičkog pristupa izvođenju glazbe pjevanjem na socioemocionalne kompetencije (SEK) učenika mlađeg školskog uzrasta. *Croatian Journal of Education*, Vol.17; Sp.Ed.No3/2015, 151–185.
- Jevtić, B. (2016). Uticaj agenasa socijalizacije na školsko postignuće učenika. *Uzdanica*, God. XIII/2, 63–79. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Jihong, H. (2016). Heritage and Development of National Culture in Music Teaching. In: Dong, Q. & Guo, M. (eds.) (2016). *Proceedings of the 2015 3rd International Conference on Education, Management, Arts, Economics and Social Science (ICEMAESS 2015)*, Changsha, China, Part 2, 873–876. doi.org/10.2991/icemaess-15.2016.181
- Jošić, S. (2017). Razvoj čitalačke kompetencije kroz posredovanu vršnjačku interakciju i individualnu aktivnost (Nepublikovana doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd.
- Jošić, S., Buđevac, N., & Baucal, A. (2012). Uloga vršnjačke interakcije u donošenju odluka desetogodišnjaka. *Psihološka istraživanja*, Vol. XV, (2), 185–207.
- Jovanović, B. (2004). *Škola i vaspitanje*. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Jovanović, B., & Knežević-Florić, O. (2008). *Osnovi metodologije pedagoških istraživanja sa statistikom*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Jovanović, V. & Baucal, A. (2007). Konstrukcija i ko-konstrukcija u kognitivnom razvoju. *Psihologija*, 40 (2), 191–209.
- Jukić, S. (2001). Vreme je za nastavu u kojoj učenik misli. *Norma*, 8, 3/2001, 21–41.
- Jurkić Sviben, T., Jeremić, B., & Gortan-Carlin, I. P. (2021). Student Teachers' Opinion Regarding Personal Competencies for Teaching the Music Culture Class in Primary Education. *Croatian Journal of Education*, 23, Sp.Ed.No.2/2021, 11–32. <https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4342>

- Juslin, P. N. (2013). What does music express? Basic emotions and beyond. *Frontiers in Psychology*, 2013; 4: 596. Published online 2013 Sep 6. <https://dx.doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2013.00596>
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2003). Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, 129, 5, 770–814.
- Kansanen, P. J. (2003). Studying—the Realistic Bridge Between Instruction and Learning. An Attempt to a Conceptual Whole of the Teaching-Studying-Learning Process. *Educational Studies*, 29(2-3), 221–232. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690303279>
- Karlavaris, B., & Kraguljac, M. (1981). Razvijanje kreativnosti putem likovnog vaspitanja u osnovnoj školi. Beograd: Prosveta.
- Kaschub, M. (1997). Exercising the Musical Imagination. *Music Educators Journal*, 26–32. doi: 10.2307/3399053.
- Kaschub, M., & Smith, J. (2009). A Principled Approach to Teaching Music Composition to Children. *Research & Issues in Music Education*, 7, 1, Article 5, 1–15.
- Kerchner, J. L. (2000). Children`s verbal, visual and kinesthetic responses: Insight into their music listening experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 31–50. Preuzeto 16. septembra 2021, sa https://www.academia.edu/11188539/Childrens_Verbal_Visual_and_Kinesthetic_Respones_Insight_into_Their_Music_ListeningExperience
- Kim, K. H., Cramond, B., & Bandalos, D. L. (2006). The Latent Structure and Measurement Invariance of Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking-Figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 459–477. <https://doi.org/10.1177/0013164405282456>
- Knežević Florić, O. (2006). *Interaktivna pedagogija*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Ko, C. H. & Chou, M. J. (2013). Aesthetics in Young Children`s Lives: From Music Technology Curriculum Perspective. *International Journal of Management, Economics and Social Sciences*, 2(4), 265–273. Preuzeto 6. decembra 2021, sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED552884.pdf>
- Kokotsaki, D. & Newton, D. (2015). Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*, 1–18. doi:10.1177/0255761415607081
- Koković, D. (1997). *Pukotine kulture*. Beograd: Prosveta.

- Koludrović, M. & Reić-Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2 (20)), 427–439. Preuzeto 25. decembra 2021, sa <https://hrcak.srce.hr/68283>
- Kopas Vukašinović, E. (2005). Osujećenje kreativnosti u likovnom izrazu prvaka. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. XXXVII, 2, 82–98.
- Kornhaber, M., Krechevsky, M., & Gardner, H. (2011). Engaging Intelligence. *Educational Psychologist*, 25, 1990, Issue 3-4, 177–199. doi.org/10.1080/00461520.1990.9653110
- Koutsoupidou, T. (2008). Effects of different teaching styles on the development of musical creativity: Insights from interviews with music specialists. *Musicae Scientiae*, 12, 2, 311–335.
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D.J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music, *Psychology of Music* 37 (3), 251–278. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735608097246>
- Kratus, J. (1989). A Time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37 (1), 5–20. doi:10.2307/3344949
- Kratus, J. (1994). Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education*, 42, 115–130.
- Kratus, J. (2017). Music Listening is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. doi:10.1177/0027432116686843
- Krause, A. E., & Davidson, J.W. (2018). Effective Effective Educational Strategies to Promote Life-Long Musical Investment: Perceptions of Educators. *Front. Psychol.* 9, Article 1997, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01977>
- Kršić-Sekulić, V. (1990). Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom. Knjaževac: Nota.
- Kunac, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156 (4), 423–446. Preuzeto 15. maja 2020, sa <https://hrcak.srce.hr/166211>
- Kvašček, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kyriacou, C. (1992). Active learning in secondary school mathematics. *British Educational Research Journal*, 18, 3, 309–318.
- Kyriacou, C. (2007). *Essential Teaching Skills*, Third Edition. Nelson Thornes Ltd, Delta Place, UK.
- Lazarević, M. (2015). *Jedan vitgeštajnovski pristup muzičkom delu. Muzičko-jezička igra bečke škole: nova „pravila” i stare forme*, objavljen diplomski rad. Beograd:

Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti, Katedra za muzikologiju.
Preuzeto 16. juna 2020, sa
<https://www.fmu.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2020/12/milica-lazarevic.-jedan-vitgen-tajnovski-pristup-muzickom-delu.pdf>

- Leighton, G., & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8, 3, 311–330. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800600957461>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrasts. In: Richardson, V. (ed.) (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4th edn). Washington, DC: American Educational Research Association. 333–357.
- Leman, A., Sloboda, Dž., & Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare*, Razumevanje i sticanje veština. Novi Sad: Psihopolis institut; Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.
- Lin, M. C. (2012). The development on the learning indicators of aesthetic domain for kindergarten curriculum in Taiwan-using the construction of drama indicator and scale as example. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 20(4), 1–44.
- Lino, D. (2018). Igra kao osnov učenja i razvoja kreativnosti kod darovite dece, U: Gojkov, G. i Prtljaga, S. (ured.) (2018). *Darovitost i kreativni pristupi učenju*, Tematski zbornik 23. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače *Mihailo Palov*. 23–30.
- Lowenfeld, V., & Lambert, B. W. (1987). *Creative and Mental Growth*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lum, C. H. (2009). Infant musicality: A review essay. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (Review 6). 1–5. Preuzeto 20. septembra 2021, sa <http://www.ijea.org/v10r6/>.
- MacGregor, C., & Mullensiefen, D. (2019). The Musical Emotion Discrimination Task: A New Measure for Assessing the Ability to Discriminate Emotions in Music. *Frontiers in Psychology*, 27 August 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01955>
- Makel, M. C., & Plucker, J. A. (2008). Creativity. In: Pfeiffer, S.I. (ed.) (2008). *Handbook of giftedness in children*. 247–270.
- Maksić, S. (2003). Uvažavanje obrazovnih potreba darovitog deteta u školi. U: Krnjajić, S. (ured.) (2003). *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. 51–56.

- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Maksić, S. (2015). Darovitost, talenti i kreativnosti: od merenja do implicitnih teorija. U: Milićević, N., Ristić, I., Nešić, V. & Vidanović, S. (ured.) (2015). *O kreativnosti i umetnosti – Savremena psihološka istraživanja*, Tematski zbornik radova. Niš: Filozofski fakultet u Nišu. 11–27.
- Maksić, S., & Đurišić Bojanović, M. (2003). Merenje kreativnosti dece pomoću testova. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 45–62.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika. *Andragoške studije, Institut za pedagogiju i andragogiju*, 1, 67–85.
- Maksimović, A. (2017). Određivanje ciljeva, zadataka i ishoda nastavnog časa iz perspektive nastavnika. *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/2, 98–113.
- Maksimović, A., & Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori*, 7(2012)1 (14), 69–82. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.05>
- Mandić, B. (2020). Modernizacija osnovnoškolskih programa za predmet Muzička kultura (2017-2019): novi pedagoški izazov. U: Mandić, B. i Atanasijević, J. (ured.) (2020). *Zbornik radova sa XIV međunarodnog naučnog skupa Srpski jezik, književnost, umetnost, Knjiga III, Ekspresivnost i intimnost u muzici & Tako male stvari: intimno u umetnosti i kulturi*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet Kragujevac. 67–81. (objavljen na ćirilicom pismu)
- Mandić, T. (2003). *Komunikologija: psihologija komunikacije*. Beograd: Clio.
- Marjanović, V. (1971). *Ogledi iz savremene književnosti za decu*. Beograd: Obelisk.
- Marjanović, V. (1979). *Lice i naličje dečje književnosti*. Kruševac: Bagdala.
- Marjanović, V. (1998). *Dečja književnost u književnoj kritici*. Beograd: BMG.
- Martinović Bogojević, J. (2021). Čujem boju, vidim zvuk – umetničko izražavanje muzičke percepcije, U: Filipović, S. (ured.) (2021). *Zbornik sa međunarodnog naučno stručnog skupa Umetnost i obrazovanje*. Novi Sad: Akademija umetnosti Univerziteta u Novom Sadu. 76–87.
- Martinović Bogojević, J., & Osmanović, A. (2019). Integrativna nastava kao oblik podsticanja kreativnosti u nastavi Muzičke kulture. U: Marković, V. & Martinović Bogojević, J. (ured.) (2019). *Zbornik radova sa Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti Muzičke pedagogije, Muzička pedagogija – izazov, inspiracija i kreacija*. Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija Cetinje. 96–111.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Third edition. London and New York: Routledge.
- McPherson, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37 (1), 91–110. doi: 10.1177/0305735607086049
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2002). Musical Practice: mother and child interactions during the first year of learning an instrument. *Musical Education Research* 4 (1), 141–156. doi: 10.1080/14613800220119822
- McPherson, G.E., & Williamon, A. (2015). Building gifts into musical talents. Chapter 18, Defining Giftedness and Talent. In: McPherson, G.E. (Ed.) (2015). *The child as musician: A handbook of musical development*, (second edition), Oxford University Press. 340–360.
- Mejer, L. B. (1986). *Emocije i značenje u muzici*. Beograd: Nolit.
- Merrill, J., Czepiel, A., Fink, L., Toelle, J., & Wald-Fuhrmann, M. (2020). The Aesthetic Experience of Live Concerts: Self-Reports and Psychophysiology, 1–49. <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/g829v>
- Mikanović, B. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. U: Dimitrijević, B. (ured.) (2015). Zbornik radova, *Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*, Tom III, Naučni skup *Nauka i savremeni univerzitet 4*. Niš: Filozofski fakultet. 223–235.
- Milatović, V. (2013). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Miletić, N. & Vukićević, N.. (2017). Likovna interpretacija doživljaja muzičkog dela. *Zbornik radova*, 20, 19, Pedagoški fakultet u Užicu, 153–168.
- Milić, I. (2012). Uloga narodnih muzičkih igara u razvijanju nacionalnog identiteta učenika, U: Trifunović, V. (ured.) (2012). Zbornik radova sa međunarodnog naučnog skupa *Škola kao činilac razvoja nacionalnog i kulturnog identiteta i proevropskih vrednosti: obrazovanje i vaspitanje – tradicija i savremenost*, Tom I, Jagodina: Univerzitet u Kragujevcu, Pedagoški fakultet u Jagodini. 345–356. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Milinković, M. (1980) Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo. *Psihološka istraživanja*, 2, 133–159.
- Milinković, M. (2014). Istorija srpske književnosti za decu i mlade. Beograd: Bookland.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music. *The British Journal of Music Education*, 6, 2, 125–138. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007002>

- Mills, J. (1996). Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 122–126.
- Mills, J., & Smith, J. (2003). Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*. 20 (1), 5–27. doi: 10.1017/S0265051702005260
- Miloradović, B. (2019). Integrativna nastava fizičkog vaspitanja i matematike. *Uzdanica*, God. XVI, 2, 263–273. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Milosavljević, S. (2016). Iskustvo učenja kao estetsko iskustvo u nastajanju: Teorija estetskog iskustva i estetskog kvaliteta iskustva Džona Džuija. U: Škorc, B. (ured.)(2016). *Zbornik Fakulteta likovnih umetnosti: Umetnost i teorija*. Beograd: Fakultet likovnih umetnosti. 54–65.
- Milovanović, R. (2010). *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Miner, B. (2007). Fostering Musical Creativity in the Elementary Classroom. *Inquiry Journal*, 8. Preuzeto 17. oktobra 2021, sa https://scholars.unh.edu/inquiry_2007/8?utm_source=scholars.unh.edu%2Finquiry_2007%2F8&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mirković Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mortimer, E., & Scott, P. (2003). *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Murphy, R. (2017). Integrating the Primary Curriculum. U: Burnard, P. i Murphy, R. (eds.) (2017). *Teaching Music Creatively*. 2nd Edition. London and New York: Routledge, Taylor & Frencis Group. 135–147.
- Mussen, P. H., Conger J. J., Kagan J. & Huston A. C. (1984). *Child development and personality*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.
- Mutavdžić, B., & Nikolić-Đorić, E. (2018). *Statistika*. Novi Sad: Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu.
- Mužić, V. (1997). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost – OOUR Zavod za udžbenike.
- Naess, A. (2010). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft (3.opplag)*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nagorni Petrov, N. (2016). Raznovrsnost kadencirajućih procesa u strukturi odabranih protestantskih korala J. S. Baha. U: Marinković, S., Dodik, S., Panić Kašanski, D. (ured.) (2016). Zbornik radova sa naučnog skupa *Vlado S. Milošević: etnomuzikolog, kompozitor i pedagog, Tradicija kao inspiracija*. Banja Luka: Akademija umjetnosti Univerziteta u Banjoj Luci, Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske, Muzikološko društvo Republike Srpske. 426–434.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. In: Snyder, C. R., Wright, E. & Lopez, S.J. (eds.) (2009). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press. 195–206. ISBN 978-0-19-803094-2. Preuzeto 20. novembra 2020, sa <https://psycnet.apa.org/record/2009-05143-018>
- Nedeljković, D., & Radović, M. (1979). *Umetnost tumačenja poezije*. Beograd: Nolit.
- Newman, T., Olle, M., & Bradley, C. (2011). Social interaction as a contributor to significant learning outcomes in online instruction. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol.2, No.11, 79–86. Preuzeto 23. decembra 2021, sa https://www.researchgate.net/publication/284180212_Social_interaction_as_a_contributor_to_significant_learning_outcomes_in_online_instruction
- Newton, J. (2012). Teaching English for intercultural spoken communication: From CLT to iCLT. In: Widodo, H. P. & Cirocki, A. (eds.) (2012). *Innovation and Creativity in ELT Methodology. Education in Competitive and Globalizing World*. New York: Nova Sciences Publishers, Inc. 29–42.
- Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., & Tervaniemi, M. (2012). The development of the aesthetic experience of music: Preference, emotions, and beauty. *Musicae Scientiae* 16 (3) 372–391. <http://dx.doi.org/10.1177/1029864912450454>
- Nikolić, L. (2017). Stavovi o glazbenom obrazovanju kao čimbenik glazbenog obrazovanja budućih učitelja. *Metodički ogledi*, 24 (2), 39–55. Preuzeto sa <http://orcid.org/0000-0003-0360-0469>
- Nikolić, L., & Ercegovac-Jagnjić, G. (2010). Uloga glazbenih sposobnosti u glazbenom obrazovanju učitelja primarnog obrazovanja. *Metodika*, 11, 20 (1/2010), 23–33.
- Nussbaum, M. C. (2009). Education of Profit, Education for freedom. *Liberal Education*, 95, 6–13.
- Odena, O., & Welch, G. (2007). The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity: A qualitative study with secondary school music teachers.

- Research Studies in Music Education*, 28 (1), 71–81.
<http://dx.doi.org/10.1177/1321103X070280010206>
- Odena, O., & Welch, G. (2009). A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, Vol. 37 (4), 416–442.
<http://dx.doi.org/10.1177/0305735608100374>
- Ognjenović, P. (2003). *Psihološka teorija umetnosti*. Beograd: Gutenbergova Galaksija.
- Pallant, J. (2011). *SPSS: priručnik za preživljavanje*, postupni vodič kroz analizu podataka pomoću SPSS-a, prevod 4. izdanja Miljenko Šućur, Olga Milanko. Beograd: Mikro knjiga.
- Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Parezanović, K. (2020). Struktura dečje poezije kao osnov za obradu metro-ritmičkih melodijskih formi u nastavi solfedža. *Književna istorija – časopis za nauku o književnosti*, 52, 171, 195–216. <https://doi.org/10.18485/kis.2020.52.171.10>
- Parnkat, R. (2019). Psihološki pristup muzičkoj ekspresivnosti: analiza, signali, akcentuacija. U: Bogunović, B. i Nikolić, S. (ured.) (2019). Prekonferencijska predavanja i radionice, Knjiga rezimea, str. 22. Prva internacionalna konferencija *Psihologija i muzika – interdisciplinarna susretanja*, PAM – IE Conference, 24–26. October 2019, Belgrade Preuzeto 4. septembra 2020, sa https://psychologyandmusicconference2019.files.wordpress.com/2019/11/ab_pam-ie-2019.pdf
- Passanissi, A., Di Nuovo, S. F., Urgese, L., & Pirrone, C. (2015). The Influence of Musical Expression on Creativity and Interpersonal Relationships in Children, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2476–2480.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.308>
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). California: SAGE, Thousand Oaks.
- Pavlović, B., Cicović-Sarajlić, D., & Kovač, A. M. (2016). Horsko pevanje u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 46-1, 259–277.
- Pearce, M. T., & Wiggins, G. A. (2006). Expectation in Melody: The Influence of Context nad Learning. *Music Perception*, 23, 5, 377–405.
- Pejović, R. (1986). *Istorija muzike*, drugi deo. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Penca Palčić, M. (2008). Utjecaj provjeravanja i ocenjivanja znanja na učenje. *Život i škola*, 19, 137–148.
- Pere-Klermon, A. (2004). *Socijalna interakcija i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Perrine, W. (2019). Traditions and the end of music education. In: Allsup, R. E. & Benedict, C. (eds.) (2019). *The road goes ever on: Estelle Jorgensen's legacy in music education*. London, Ontario: Western University. 221–238. Preuzeto sa <https://doi.org/10.5206/q1144262.jorgensen.2019.ch17>
- Pešić, J., Blagdanić, S., & Kartal, V. (2009). Definisane obrazovnih standarda za predmet Priroda i društvo. U: Komlenović, Đ., Malinić, D. i Gašić-Pavišić, S. (ured.) (2009). *Kvalitet i efikasnost nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja – Volgograd: Volgogradski državni pedagoški fakultet. 61–72.
- Pešikan, A. (2010). Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*, Vol.XIII (2), 157–184.
- Pešikan, A. (2016). Udžbenici: od istraživanja do politike izdavanja u Srbiji. U: Pešikan, A. (ured.) (2016). *Nastava i učenje*, Udžbenik u funkciji nastave i učenja. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu. 11–18.
- Petrović, J. (2007). *Emocionalni temelji socijalne kompetencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Petrović, J., & Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, 40 (3), 431–445.
- Petrović, M. (2014): *Uloga akcenta u srpskoj solo pesmi*. Beograd: Službeni glasnik.
- Petrović, M. (2018). Multimodalne perspektive muzičke pedagogije – melodijska kontura kao emotivna gramatika u muzici i jeziku. *Nasleđe*, XV, 41, 283–297.
- Petrović, V. (2004). Demonstracija sekvencijalne analize na primeru izvedenog časa matematike u IV razredu osnovne škole. U: Jovanović, B. (ured.) (2004). *Komunikacija i mediji u savremenoj nastavi*, Zbornik radova sa naučnog skupa sa međunarodnim učešćem. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini i Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. 511–522. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Petrović, V. (2015). Argumentativni dijalog u vršnjačkoj grupi i pojmovna promena. *Psihološka istraživanja*, 18, 1, 77–98.

- Petrović, V., & Vukićević, N. (2015). Razumevanje muzičkih pojmova tempo i instrument u trećem razredu osnovne škole. *Nastava i vaspitanje*, God. LXIV, 1, 55–70. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Petrović, V., Vukićević, N., & Antonijević, R. (2020). Komparativni prikaz sekvencijalne analize i drugih modela za evaluaciju školskog časa. *Uzdanica*, XVII, 2, 313–333. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18; Meeting Standards and Applying Research*, Continuum Studies in Reflective Practice and Theory. A & C Black. London – New York: Continuum. Preuzeto 26. januara 2019, sa <https://www.scribd.com/document/149792490/Robert-Phillips-Reflective-Teaching-of-History-11-18-Continuum-Studies-in-Reflective-Practice-and-Theory-Series-2002>
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1996). *Intelektualni razvoj deteta, izabrani radovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme*. Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu.
- Plavša, D., Popović, B., & Erić, D. (1961). *Muzika u školi*, prvi deo. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Plavša, D., Popović, B., & Erić, D. (1968). *Muzičko vaspitanje*, prvi deo. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.
- Popadić, D., Pavlović, Z., & Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača*. Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama. Beograd: Clio.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Clio.
- Popović, T. (2017). Izazovi sagledavanja tekstualno-muzičke korespodencije u pesmi *Improvizacija* iz zbirke pesama *Proleće! Proleće!* Stanislava Prepreka. Studija slučaja pisana u okviru predmeta Muzikologija 3: Muzički identiteti i evropska perspektiva: napredne studije 1, pod mentorstvom red. prof. dr Ivane Perković, akademske 2016/2017. godine. Preuzeto 3. novembra 2020, sa https://www.fmu.bg.ac.rs/dokumentacija/elektronske_publicacije/Tatjana%20Popovic,%20Izazovi%20sagledavanja.pdf
- Požgaj, J. (1975). *Metodika Glazbenog odgoja u osnovnoj školi*. Zagreb: Prosvjetni sabor Hrvatske.
- Požgaj, J. (1988). *Metodika nastave glazbene kulture u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja 2004/10, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2004.
- Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik*, 3/2006-4.
- Pravilnik o planu nastave i učenja za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i programu nastave i učenja za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br.10/2017.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik* br.11/2019, 47 – 50.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 16/2018, 82–85.
- Pravilnik o programu nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik* br.5/2019, 46–50.
- Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku solfeđa*. Novi Sad: Akademija umetnosti.
- Radović, D. (2004). *Antologija srpske poezije za decu*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Randles, C., & Sullivan, M. V. (2013). How Composers Approach Teaching Composition: Strategies for Music Teachers. *Music Educators Journal*, 99 (3), 51–57. doi:10.1177/0027432112471398
- Ratković, D. (2018). Integracija muzičkih aktivnosti u razrednoj nastavi. *Naša škola*, 2, 51–69. doi: 10.7251/NSK1802051R
- Reavey, P., & Johnson, K. (2008). Visual approaches: Using and interpreting images. In: Willig, C. & Stainton Rogers, W. (eds.) (2008). *The Sage handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage. 296–314.
- Reese, S. (2003). Responding to students compositions. In: Hickey, M. (ed.) (2003). *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education*. Reston, VA: MENC. 211–232.
- Reimer, B. (1998). Volume IV: What Knowledge Is of Most Worth in the Arts? Philosophy of Education. Mayor Themes in the Analytic Tradition. In: Hirst, P. H. & White, P. (eds.) (1998). *Problems of Educational Content and Practices*. London, New York: Routledge. 145–170.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

- Reimer, B. (2007). Comprehensive Education, Comprehensive Music Education: A New Vision, Music Education Research International, Volume 1, 2007, 1–12. Preuzeto sa http://cmer.arts.usf.edu/content/articlefiles/953_MERI01pp1_12.pdf
- Reiter-Palmon, R., & Leone, S. (2018). Facilitating creativity in interdisciplinary design teams using cognitive processes: a review, Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers Part C, *Journal of Mechanical Engineering Science*, 1989-1996 (vols 203–210), 233(2):095440621775323 <http://dx.doi.org/10.1177/0954406217753236>
- Reiter-Palmon, R., Forthmann, B., & Barbot, B. (2019). Scoring divergent thinking tests: A review and systematic framework. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 144–152. <https://doi.org/10.1037/aca0000227>
- Revezs, G. (2001). *Introduction to the Psychology of Music*. New York: Dover Publications, INC.
- Reybrouck, M. (2006). Musical creativity between symbolic modelling and perceptual constraints: The role of adaptive behaviour and epistemic autonomy. In: Deliege, I. & Wiggins, G.A (eds.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove and New York: Psychology Press an imprint of Taylor & Francis Group. 42–60.
- Rodžers, K. (1985). *Kako postati ličnost*. Beograd: Nolit.
- Rojas-Drummond, S. M., & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*. 39, 1-2, 99–111.
- Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti* (drugo izmenjeno i dopunjeno izdanje – elektronsko). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rot, N. (2014). *Osnovi socijalne psihologije*, drugo izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ruddock, E. & Leong, S. (2005). „I am unmusical!”: The verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23, 9, 9–22. <https://doi.org/10.1177/0255761405050927>
- Runco, M. A., Millar, G., Acar, S., & Cramond, B. (2010). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4), 361–368.

- Ruže, Ž. (1994). *Muzika i trans*. Novi Sad – Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Sabo, A. (2014). Ispoljavanje simetrije u muzičkom obliku – pitanje metodologije analize (Nepublikovana doktorska disertacija). Univerzitet umetnosti u Beogradu, Beograd.
- Sari, F. M. (2018). Patterns of Teaching-Learning Interaction in the EFL Classroom, *TEKNOSASTIK*, Volume 16 (2), 41–48. Preuzeto sa <https://core.ac.uk/download/pdf/229543327.pdf>
- Sawyer, R., Rutter, A., Le Fevre, D. & Margolis, J. (2005). History and Description of Different Approaches to Instruction, In: Farenga, S. & Ness, D. (eds) (2005). *Encyclopedia of Education and Human Development*. Volume one. New York: M.E.Sharpe, INC. Preuzeto 16. maja 2020, sa <https://edoc.pub/encyclopedia-of-education-and-human-development-vol-1-pdf-free.html>
- Schiavio, A. & Benedek, M. (2020). Dimensions of Musical Creativity, *Frontiers in Neuroscience*, Vol 14, Article 578932, 1–23. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.578932>
- Schyff, D., & Schiavio, A. (2020). Musical Creativity in Performance. In: McPherson, G. (ed.) (2020). *The Oxford Handbook of Music Performance*, 1. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190056285.013.30
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10, 3, 403–421. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800802280159>
- Seddon, F. (2006). Collaborative computer mediated music composition in cyberspace. *British Journal of Music Education*. 23(3), 273–283. doi:10.1017/S0265051706007054.
- Sepp, A., & Ruokonen, I. (2013). What are the main objectives of music teaching in music teachers' opinion? A comparative study between Estonia and Finland. *Problems in Music Pedagogy*, 12 (2), 7–16.
- Serafine M.L. (1988). *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. Columbia University Press; New York, NY, USA.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Preuzeto 25. maja 2022, sa <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/main/147.pdf>

- Shih, Y.H. (2020). Teaching principles for aesthetic education: cultivating Taiwanese children's aesthetic literacy. *International Journal of Education and Practice*, Vol.8, No.3, 568–576. DOI: 10.18488/journal.61.2020.83.568.576
- Simonton, D. K. (2000). Creative development as acquired expertise: Theoretical issues and an empirical test, *Developmental review*, Vol. 20, 2, 283–318. Preuzeto sa <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0504>
- Skovran, D., & Peričić, V. (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. New York: Oxford Press.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., & Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni Centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Stalinski S. M. & Schellenberg E. G. (2012). Music cognition: a developmental perspective. *Top. Cogn. Sci.* 4, 485–497. Preuzeto 15. novembra 2020, sa <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1756-8765.2012.01217.x>
- Stambolić, O. (2005). Razvojne i selektivne rečenice u tonalnoj muzici. *Nasleđe*, 2, 3, 81–91. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Stanković, E. (2002). Metodčki aspekti opažanja i prepoznavanja muzičkih fenomena u opšteobrazovnoj muzičkoj pedagogiji. Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za kulturu, obrazovanje i nauku.
- Stanković, E., & Vukićević, N. (2018). Poetski tekst u muzičko-stvaralačkim aktivnostima učenika. U: Jovanović, V. i Ilić, B. (ured.) (2018). Zbornik radova sa naučnog skupa *Književnost za decu u nauci i nastavi*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka. 399–414. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Stanojević, K., & Vukićević, N. (2020). Slušanje muzike i likovni izraz dece predškolskog uzrasta, U: Mandić, B. i Atanasijević, J. (ured.) (2020). Zbornik radova sa XIV međunarodnog naučnog skupa održanog na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu, 25-27. X 2019, Knjiga III, *Ekspresivnost i intimnost u muzici & Tako male stvari: intimno u umetnosti i kulturi*. Kragujevac: FILUM. 109–121. (objavljen na ćirilichnom pismu)

- Stauffer, S. L. (2002). Connections between the musical and life experiences of young composers and their compositions. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 50, Number 4, 301–322. Preuzeto 19. oktobra 2021, sa <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.5319&rep=rep1&type=pdf>
- Stauffer, S. L. (2003). Identity and voice in young composers. In: Hickey, M. (ed.) (2003). *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education*. Reston, VA: MENC. 91–112.
- Steinberg, S., Liu, T., & Lense, M. (2021): Musical engagement and parent-child attachment in families with young children during the Covid 19 Pandemic. *Front. Psychol.*, 12, Article 641733, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641733>
- Steinberg, S., Shivers, C. M., Liu, T., Cirelli, L. K., & Lense, M. D. (2020). Musical engagement and parent-child attachment in families of young children with and without developmental disabilities. PsyArXiv [Preprint]. doi: 10.31234/osf.io/xveqy
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, 13, 2, 219–240.
- Stepanović, I., & Baucal, A. (2011). Asymmetrical peer interaction and formal operational thinking: What happens in dialogues between peers in unsuccessful dyads. In: Baucal, A., Arcidiacono, F. & Budjevac, N. (eds.) (2011). *Studying interaction in different contexts: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology. 47–90.
- Stephens, J. (2003). Imagination in education: strategies and models in the teaching assessment of composition. In: Hickey, M. (ed.) (2003). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. MENC, Reston, VA. 113–140.
- Sternberg, R. J. (2005). The Theory of Successful Intelligence. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39, 2, 189–202. Preuzeto 6. februara 2022, sa https://www.researchgate.net/publication/26610484_The_Theory_of_Successful_Intelligence/fulltext/0ffc9e4c0cf255165fc9efe9/The-Theory-of-Successful-Intelligence.pdf
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Roberts, A. M. (2019). The relation of creativity to intelligence and wisdom. In: Kaufman, J.C. & Sternberg, R. J. (eds.) (2019). *Cambridge handbook of creativity* (2nd Ed). New York: Cambridge University Press. 237–353.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677–688.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: Sternberg, R.J. (ed.) (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press. 3–15.
- Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojnov, D. (2018). Slika sveta koja nastaje u kvalitativnim istraživanjima: Šta dolazi posle refleksije u ogledalu? U: Džinović, V. i Grbić, S. (ured.) (2018). XXIII naučna konferencija „Naučna istraživanja i školska praksa”, Zbornik saopštenja *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 9–13.
- Stoković, P. (1982). *Muzičko vaspitanje u osnovnoj školi*. Metodička uputstva za realizaciju nastavnog programa muzičkog vaspitanja od I do IV razreda. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga Srbije.
- Stošić, A. (2008). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, LXIII, 1, 63 (1), 62–74.
- Sudzilovski, D. (2015): Koliko i kako se učitelji individualno usavršavaju u oblasti muzičke kulture. *Nastava i vaspitanje*, 64, 3, 521–529. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Suthers, I. (2004). Music experiences for toddlers in day care centres. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol.29, Issue 4, Sage publications LTD. (UK) Preuzeto 14. septembra 2021, sa <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A125065396&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=0a2aee78>
- Svalina, V. (2013). Uključivanje dece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola*, 29 (1/2013), 59, 270–287.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development. *British Journal of Music Education*. Vol. 3, Issue 3, November 1986, 305–339. Published online by Cambridge University Press: 18 December 2008. Preuzeto 29. septembra 2020, sa <https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/se>

[quence-of-musical-development-a-study-of-childrens-composition/F59212F54A1909DB5DCD3FE0EF3F64D6](https://doi.org/10.1080/00131352.2019.1644444)

- Swanwick, Keith (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece: problemi vrednovanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Škreb, Z. (1976). O interpretaciji. *Umjetnost riječi*, Zagreb, XX (1976) br.2, 129–138.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: Deliege, I. & Wiggins, G.A. (eds.) (2006). *Musical Creativity, Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Hove and New York: Psychology Press an imprint of Taylor & Francis Group. 134–158.
- Tan, T. Y., McPherson, G. E., Peretz, I., Berkovic, S., & Willson, S. J. (2014). The genetic basis of music ability, *Frontiers in Psychology*, Vol.5, Article 658, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00658>
- Tanasković, M. (2020). Ekspresivnost u dečjem muzičkom stvaralaštvu i izvodaštvu inspirisanom delima Pola Klea. U: Mandić, B. i Atanasijević, J. (ured.) (2020). Zbornik radova sa XIV međunarodnog naučnog skupa Srpski jezik, književnost, umetnost, Knjiga III, *Ekspresivnost i intimnost u muzici & Tako male stvari: intimno u umetnosti i kulturi*. Kragujevac: FILUM. 177–187. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Tartalja, G. (2013). *Vesela zoologija*. Beograd: Kreativni centar. (objavljen na ćirilicnom pismu)
- Taylor, I. (1969). A transactional approach to creativity and its implications for education, American Association for the Advancement of Science, Washington, D.C.; Smith Richardson Foundation, Inc., Greensboro, N.C. Paper presented at *American Association for the Advancement of Science Meeting*, Boston. Preuzeto 28. maja 2021, sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED043898.pdf>
- Tigelaar, D. E., Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H. et al. (2004). The development and validation of a framework for teaching competences in higher education. *Higher education*, 48, 2, 253–268. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Toiviainen, P. (2008). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Edited by Irène Deliège and Geraint A. Wiggins. Hove, UK, and New York, NY:

- Psychology Press, 2006. *Music perception* 25 (3), 257–260. doi: 10.1525/mp.2008.25.3.257
- Tomerlin, V. (1969). *Dečje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.
- Torance, E. P., & Torance, J. P. (1973). *Is creativity teachable? Phi Delta Kappa Foundation Fastback 20*. Bloomington, Ind. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Preuzeto 17. januara 2022, sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED120651.pdf>
- Turner, J. (1988). *A Theory of Social Interaction*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Ulan, D. A. (2017). An Analysis of Classroom interaction in the Teaching-Learning Process of speaking at tenth grade students of SMK Al-Husain Keling in the academic year of 2017/2018, *Jurnal Edulingua*, 4, 2, 93–100.
- Ulvik, M. (2020). Promoting Aesthetical Values to Education, *Frontiers in Education*, Vol. 5, Article 34, 1-8. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00034>
- Uzelac, M. (2003). *Estetika*. Novi Sad: Stilos.
- Vagner, R. (2013). *O Betovenu (1870)*, prevod Dragoslav Ilić. Beograd: Swiss Concept sciences i Biblioteka Studio Lirika/Theatronic.
- Vasiljević, Z. (1999). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Vasiljević, Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd.
- Vasiljević, Z. (2003). *Muzički bukvar*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Veloso, A. L., & Carvalho, S. (2012). Music Composition as a way of learning: Emotions and the situated self. In: Odena, W. (ed.) (2012). *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. Publisher: ASHGATE. 73–91. Preuzeto 12. novembra 2021, sa https://www.researchgate.net/publication/290049158_Music_composition_as_a_way_of_learning_Emotions_and_the_situated_self
- Veljković Mekić, J. (2015). Igra u poeziji za decu. *Nasleđe*, 12, 30, 71–86. (objavljen na ćiriličnom pismu)
- Veljković Mekić, J. (2017). Pregled istorije srpske književnosti za decu. U: Vidanović, D. (ured.) (2017). Zbornik radova sa Trećeg stručno-naučnog skupa sa međunarodnim učešćem, *Kontinuitet u sistemu vaspitanja i obrazovanja*. Pirot: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Pirotu. 147–157.
- Vesić, D., Vujačić, M., & Joksimović, A. (2018). Metodološki izazovi u primeni tematske analize sadržaja – primer jednog istraživanja. U: Vladimir Džinović, V. i Grbić, S. (ured.) (2018). XXIII naučna konferencija „Naučna istraživanja i školska praksa”,

- Zbornik saopštenja *Kvalitativna istraživanja u društvenim naukama: od ličnog iskustva do socijalnih praksi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu. 151–155.
- Vidulin Orbanić, S. (2007). Izvannastavne (glazbene) aktivnosti: mesto suživota, kreativnosti i stvaralaštva. Rovinj: OŠ Vladimira Nazora.
- Vidulin, S., & Cingula, S. (2016). Kompetencije učitelja za razvoj pjevačkog umijeća u osnovnoj školi: metodički i vokalno-tehnički aspekti. *Muzika*, 20, 2, 42–67.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, N. (2008). *Interaktivna nastava*. Vranje: Učiteljski fakultet Vranje. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
- Voglar, M. (1980). *Kako muziku približiti deci*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vrdoljak, A., Banjanin, M., & Pikula, M. (2010). Multi-agentni sistem za analizu interakcija u nastavi i učenju. *Infoteh-Jahorina*, Vol.9, Ref. E-IV-10, 664–667.
- Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. & Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U: Pehlić, I., Vejo, E. & Hasanagić, A. (ured.) (2012). *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici. 345–364.
- Vukićević, N. (2007). Savremeni zahtevi u realizaciji nastave muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole, Zbornik radova, 9, Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini. 237–244.
- Vukićević, N. (2011). Muzička pitanja i odgovori kao način izražavanja učenika u nastavi muzičke kulture. *Uzdanica*, god. VIII, br.1, 135–149. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N. (2012). Značaj identifikacije i razvijanja muzičkih sposobnosti za realizaciju dečjeg muzičkog stvaralaštva. *Uzdanica*, god. IX, br.2, 187–199. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N. (2014). Sociološko pedagoški aspekti dečjeg muzičkog stvaralaštva. *Radovi*, 19, Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet. 81–102. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N. (2015). Slobodno izražavanje muzičkog doživljaja u nastavi muzičke kulture, U: Babić, M. (ured.) (2015). *Nauka i sloboda*, Zbornik radova sa naučnog skupa,

- Knjiga 9, tom 2/2. Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet Pale. 1155–1165. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N. (2017). Sociološki aspekti jezičke kulture. *Uzdanica*, XIV, 1, 61–78. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N., & Golubović-Ilić, I. (2008). Mogućnosti korelacije nastave prirode i društva i muzičke kulture u razrednoj nastavi. *Pedagoška stvarnost*, LIV, 5-6, 509–523.
- Vukićević, N., & Miletić, N. (2018). Muzički doživljaj kroz likovni izraz učenika, U: Zdravić Mihailović, D. (ured.) (2018). Umetnost i kultura danas: umetničko nasleđe, savremeno stvaralaštvo i obrazovanje ukusa, Zbornik radova sa naučnog skupa *Balkan Art Forum 2017*. Niš: Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu. 309–324.
- Vukićević, N., & Stanojević, K. (2009). Music teaching modification in order to meet the needs of the talented students. First international conference *Gifted and talented creators of progress (Theory and practice)*, Part two. Bitola: University „St. Kliment Ohridski”, Faculty of Education. 405–409.
- Vukićević, N., & Stanojević, K. (2014). Individualizacija nastave muzičke kulture u kontekstu savremenog obrazovanja. *Uzdanica*, god. XI, br. 1, 127–139. (objavljen na ćirilichnom pismu)
- Vukićević, N., & Stanojević, K. (2020). Creative ability of students as a precondition for the successful development of children’s musical creativity in teaching music in lower grades of primary school, In: Savić, V., & Cekić-Jovanović, O. (eds.) (2020). *PROFESSIONAL COMPETENCES FOR TEACHING IN THE 21ST CENTURY*, Proceedings of the International Conference organised by the Faculty of Education in Jagodina on May 23–25, 2019. Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac. 222–235.
- Vukomanović, N., & Matić, E. (1989). *Pesma u vrtiću, pesma u školi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Vulfork, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014a). *Psihologija u obrazovanju*, I, Beograd: Clio.
- Vulfork, A., Hjuž, M., & Volkap, V. (2014b). *Psihologija u obrazovanju*, II, Beograd: Clio.
- Vygotsky, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In: Bruner, J., Jolly, A. & Sylva, K. (eds.) (1976). *Play—its role in development and evolution*. New York: Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. From: *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 79-91.

- Wah, A. (2017). Cognitive Processes Underlying the Artistic Experience. *Avant*, 8 (1), 45–58. <http://dx.doi.org/10.26913/80102017.0101.0003>
- Wallbaum, C. (1996). Ästhetische Wahrnehmung. *Musik und Unterricht*, 38, 37–42.
- Webster, P. (2002). Historical Perspectives on Tehnology and Music. *Music educators Journal*, 89, 1, 38–44. doi.10.2307/3399883
- Webster, P. (2009). Children as creative thinkers in music. Focus on composition, In: Hallam, S., Cross, I. & Thant, M. (eds.) (2009). *Oxford Handbook of Music Psychology*, Part 8, Composition and Improvisation (Edited by Peter Webster), Chapter 39. New York: Oxford University Press. 421–428.
- Welch, G. F. (2002). Early Childhood Musical Development. In: Bresler, L. & Thompson, C. (eds.) (2002). *The Arts In Children's Lives: Context, Culture and Curriculum*. Dordrecht, NL: Kluwer. 113–128. [ISBN 1-4020-0471-0] Preuzeto 22. marta 2022, sa https://www.researchgate.net/publication/225267334_Early_Childhood_Musical_Development
- Welch, G. F. (2005). The Musical Development and Education of Young Children. In: Spoder, B. & Saracho, O.N. (eds.) (2005). *Handbook of research on the education of young children*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 251–267. Preuzeto 24. novembra 2022, sa https://www.researchgate.net/publication/320912212_THE_MUSICAL_DEVELOPMENT_AND_EDUCATION_OF_YOUNG_CHILDREN
- Wiggins, J. (1999). The nature of shered musical understanding and its role in empowering independent musical thinking, *Bulleting of the Council for Research in Music Education*, 143, 65–90. Preuzeto 14. februara 2020, sa https://www.researchgate.net/publication/292984975_The_nature_of_shared_musical_understanding_and_its_role_in_empowering_independent_musical_thinking
- Wiggins, R., & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of the specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9, 12, 1–26.
- Williams, K. E., Baret, M.S., Welch, G.H., Abad, V., & Broughton, M. (2015). Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 113–124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>
- Winner, E., & Martino, G. (2000). Giftedness in non-academic domains: the case of the visual arts and music. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R.Subotnik (Eds.), *Giftedness and talent*. Oxford: Elsevier science. 95–110.

- Zadnik, K., & Habe, K. (2017). The developmental benefits of early music education: an evaluation study of the two Slovenian projects. In: Nata, R.V. (ured.) (2017). *Progress in education*. Volume 43, (Progress in education, ISSN 1535-4806, volume 43). New York: Nova Science, 123–144. Preuzeto 16. februara 2022, sa https://www.researchgate.net/publication/317748592_The_developmental_benefits_of_early_music_education_An_evaluation_study_of_the_two_Slovenian_projects
- Zatkalik, M., & Stambolić, O. (2005). *Rečenica u tonalnoj instrumentalnoj muzici*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti Beograd.
- Zatorre, R. (2005). Music, the food of neuroscience?. *Nature*, 434, 312–315. <https://doi.org/10.1038/434312a>
- Zdravković, D. (2018). Pojedinaac, učitelj i potrebe savremenog društva, U: Zdravković, D. (ured.) (2018). *Mesto i uloga učitelja u savremenom društvu*, Tematski zbornik. Vranje: Pedagoški fakultet u Vranju Univerziteta u Nišu. 86–95.
- Zdravković, V. (2017). Stavovi učitelja i studenata o integrativnom pristupu kao faktoru uspešne muzičke nastave u osnovnoj školi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8, 1, 333–342.
- Zečević, R. (2020). Kreativnost kao sastavni dio nastave likovne kulture. *Magistra Iadertina*, 15 (1), 75–86.
- Zhang, H. (2018). Aesthetic Education of Vocal Music Teaching in Music Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 238, 8th International Conference on Social Science and Education Research (SSER 2018). 16–19.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Sub-Processes? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zorić, D., & Milinković, M. (2002). *Književna razmatranja*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Zurovac, M. (2008). *Metodičko zasnivanje estetike*. Beograd: Dereta.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1. Анкетни упитник за учитеље

Поштовани,

У оквиру научно-истраживачког рада на докторској дисертацији „Интерактивни приступ реализацији дечјег музичког стваралаштва у млађим разредима основне школе”, испитујемо мишљење/ставове учитеља о заступљености и начину реализације појединих видова дечјег музичког стваралашта. Молимо Вас да, у циљу добијања поузданих резултата, искрено одговорите на постављена питања заокруживањем једног тачног одговора, осим код питања отвореног типа и питања код којих је назначена могућност вишеструког избора. Анкетирање је анонимно, а добијени подаци користеће се искључиво у научне сврхе.

Унапред захваљујемо на сарадњи.

Општи подаци:

1. Године радног искуства у настави:

- а) мање од 10
- б) од 11 до 20
- в) од 21 до 30
- г) преко 30

2. Стручна спрема:

- а) средња
- б) виша
- в) висока
- г) мастер студије
- д) специјалистичке студије
- ђ) магистарске студије

Питања у вези са предметом истраживања:

1. Који уџбеник користите у настави музичке културе? Наведи назив издавача.
 - а) Креативни центар
 - б) Завод за уџбенике
 - в) Едука
 - г) Клет
 - д) неки други _____ (допиши назив).

2. Да ли је, по Вашем мишљењу, дечје музичко стваралаштво у довољној мери заступљено у програмским садржајима предмета Музичка култура?
 - а) да, заступљено је у довољној мери;
 - б) заступљени су само поједини видови стваралаштва;
 - в) не, нису заступљени у довољној мери;
 - г) заступљени су, али нису јасно дефинисани.

3. Које видове стваралаштва чешће примењујете у настави музичке културе:
 - а) видове изражавања музичког доживљаја средствима музичке уметности;
 - б) видове изражавања средствима других уметности/области под дејством музике;
 - в) подједнако примењујем и једне и друге.

4. Уколико примењујете ликовно, литерарно или изражавање покретом под дејством музике, да ли те облике стваралаштва реализујете на часовима:
 - а) музичке културе у корелацији са другим предметима (ликовна култура, српски језик и физичко васпитање);
 - б) ликовне културе, српског језика или физичког васпитања.

5. Набројите видове изражавања музичким средствима које најчешће примењујете у настави:

6. У ком делу часа музичке културе се реализују видови изражавања музичким целинама (заокружите један или више понуђених одговора):

- а) у главном делу;
- б) у завршном делу;
- в) у уводном делу;
- г) заступљени су на целом часу.

7. Уколико примењујете видове дечјег стваралаштва наведене у табели, назначите редослед њихове примене у настави у току школске године у односу на сложеност захтева (означите редним бројевима од 1 до 6).

Видови стваралаштва	Редослед примене у настави
Стварање мелодије на задати ритам	
Осмишљавање ритма на задати текст	
Мелодијске допуњалке	
Ритмичке допуњалке	
Стварање дечје песме	
Састављање мелодије на основу понуђених мотива	

8. Које облике рада користите приликом реализације дечјег музичког стваралаштва:

- а) фронтални;
- б) групни;
- в) индивидуални;
- г) зависи од врсте стваралачких активности;
- д) _____ (наведи који).

9. Које методе рада користите приликом реализације дечјег музичког стваралаштва? Објасните зашто.

10. На који начин вршите анализу дечјих радова на часу?

11. На који начин вршите евалуацију рада ученика у области музичког стваралаштва у току школске године?

12. У којој мери, према Вашем мишљењу, следећи фактори утичу на успешну реализацију дечјег музичког стваралаштва:

Фактори	Ниво утицаја				
	Нимало	Мало	Умерено	Прилично	Веома много
Стручна оспособљеност учитеља					
Наставни програм					
Уџбеник					
Материјално-технички услови					
Избор наставних метода и облика рада					
Музичко искуство ученика					
Стваралачке способности ученика					
Музичке способности ученика					

13. Да ли сте присуствовали семинару или неком другом виду стручног усавршавања који је посвећен дечјем музичком стваралаштву?

а) да

б) не

Прилог 2. Модели експерименталних часова

МОДЕЛ 1 – Ритмичка допуњалка са текстом и мелодијска допуњалка у облику питања и одговора

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Извођење музике и дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	Вишњиџица род родила, народна из Србије
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ часа:	Развијање осећаја за формално заокружење музичке мисли и правилну акцентуацију текста у музици кроз стваралачке активности и извођење музике по слуху певањем и свирањем на дечјим ритмичким инструментима.
Исходи часа:	Ученик разликује завршене и незавршене музичке мисли. У оквиру стваралачког рада уме да осмисли завршетак мелодије као одговор на музичко питање које се завршава доминантном функцијом. Ученик је у стању да изражајно вокално интерпретира песму по слуху и тачно изведе ритмичку пратњу на дечјим ритмичким инструментима.
Задаци часа	
Образовни:	– учење нове народне песме, утврђивање карактеристика говорног ритма и усклађивање говорних и музичких (метричких) акцената
Васпитни:	– развијање осетљивости за народно стваралаштво, подстицање стваралачког изражавања, упознавање карактеристика нашег говорног језика и неговање говорне културе
Функционални:	– развијање способности извођења музике по слуху певањем и свирањем на дечјим ритмичким инструментима, примена стечених теоријских знања у извођењу песме, изражајна

	интерпретација песме, развијање осећаја за музички ритам, припрема ученика за усаглашавање метрике текста и мелодијско-ритмичког тока у сложенијем стваралачком облику стварања мелодије на задати текст, развијање осећаја за формално заокружење музичке мисли
Облици рада:	Фронтални (певање), индивидуални (стварање), групни (свирање)
Наставне методе:	Монолошка, дијалoшка, метода демонстрације
Наставна средства:	Литерарни текст народне песме <i>Вишњицица род родила</i> , нотни текст песме <i>Вишњицица род родила</i> , аранжман за свирање на дечјим ритмичким инструментима, нотни примери ритмичких и мелодијских допуњаљки – музичких питања и претпостављених одговора (примери су на часу презентовани аудитивно јер се све активности изводе по слуху), инструмент (клавир), дечји ритмички инструменти (клавес, маракас и триангл), табла, лаптоп, пројектор
Корелација:	Српски језик
Литература за наставнике:	Плавша, Д. и др. (1968). <i>Музичко васпитање</i> , први део. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије. Радичева, Д. (1997). <i>Увод у методологију наставе солфеџа</i> . Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија Уметности у Новом Саду.
Литература за ученике:	– Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, М. (2009). <i>Музичка култура, У свешћу мелодија и стихова</i> , уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.
Предзнања ученика:	С обзиром на то да је за успешну реализацију наставног процеса неопходно да ученик схвати циљ постављеног задатка, открије поступак у његовом остваривању и развије способност анализе и евалуације, нарочито је важна претходна припрема ученика и познавање њихових могућности и предзнања. Интеракција је на овом часу успостављена артикулацијом садржаја који су распоређени у односу на функцију коју имају видови стваралаштва заступљени на часу.

	<p>Ритмичке допуњалке и мелодијске допуњалке у виду музичких питања и одговора, као припремни облици рада у области стваралаштва, представљају вежбе за остале сложеније видове дечјег музичког стваралаштва. Поменути видови стваралаштва су примењени у функцији припреме ученика за даље активности у другим областима, у овом случају у области извођења музике односно певања и свирања песме по слуху (ритмичке допуњалке као припрема за свирање на ритмичким инструментима у завршном делу часа, мелодијска питања и одговори као припрема ученика за певање у главном делу).</p> <p>Ученици су овладали говорним ритмом стандардног језика. Ова предзнања су важна за елементарну музичку писменост ученика, првенствено због везе између говорног и музичког акцента.</p> <p>Ученици су упознати са начином свирања на ритмичким инструментима клавес, маракас и триангл.</p>
<p>АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:</p>	
<p>Уводни део:</p>	<p>Функција уводног дела часа је вишеструка:</p> <ul style="list-style-type: none"> - усклађивање говорних и метричких акцената слушањем добрих и лоших примера ритмизације текста, - ритмичке допуњалке као припрема ученика за свирање на дечјим ритмичким инструментима у завршном делу часа, - певање мелодијских питања и одговора има функцију распевавања и припреме за обраду песме. <p>Наставник ритмички изговара реченицу уз плјескање ритма: <i>Данас је диван дан.</i>, на неколико начина (Прилог 1).</p> <p>Циљ ове активности је усклађивање говорног ритма са ритмичким говором, како би се у даљем стваралачком раду ученика избегло погрешно акцентовање речи.</p> <p>Ученици би требало да препознају добре и погрешне примере у односу на правилну акцентуацију текста, односно наглашене слоге. (Уколико не препознају, подсетити их на акценте у говору).</p>

Примери су усклађени са говорним акцентима и у складу са тим садрже ритмичке фигуре које ученицима нису познате (триола).

На исти начин задајемо ритмизовани пример упитне реченице на коју ученици треба да одговоре уз плескање ритма.

Учитељ: Како се ти зовеш?

Ученик: Ја се зовем Јована.

Исти пример (питање) ученици могу отпевати:

1) наставник отпева питање, ученик осмишљава и пева одговор;

2) два ученика певају питање и одговор. (Прилог 2)

Претпостављени одговори ученика су један од могућих решења које смо предложили у односу на установљене аутономне законитости и логику обликовања музичког језика, искуствена сазнања о стваралачким могућностима ученика и уобичајеним карактеристикама стваралачких продуката. Флексибилност у процењивању дечјих стваралачких радова део је стваралачког приступа настави.

После отпеваних примера са текстом, прелази се на стваралачке облике рада без текста.

Ученицима отпевати мотиве са задатком да одреде који мотиви имају карактеристике питања, а који представљају одговор. (Прилог 3). Питати их на основу чега су препознали питања и да ли могу да објасне зашто поједини мотиви представљају одговор.

Након тога ученицима постављамо мелодијска питања на која они „музички” одговарају, завршавајући музичку мисао. (Прилог 4)

Мелодијске примере певати неутралним слогом „ла”.

Којим знацима интерпункције се завршава свака од ових реченица – реченица која представља питање и реченица која представља одговор? (Циљ разговора је припрема ученика за успостављање аналогије између знакова интерпункције у језику

	<p>и музици на наредном часу у оквиру екперименталног програма)</p> <p>По чему се разликују питања и одговори?</p> <p>Да ли постоји разлика у начину изговора питања и одговора? (Када изговарамо питање, подигнемо глас на крају, код одговора спуштамо глас). Питање и одговор чине целину – завршену мисао и у говору и у музици. Потребно је напоменути да, без обзира на програмске садржаје који не предвиђају обраду акцентуације и интонације као карактеристике говора, ови садржаји су у функцији разумевања стваралачких активности и базиране су на дечјем раном непосредном/доживљајном искуству.</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Ученицима се најављује наставна јединица – обрада песме <i>Вишњицица</i>, народне песме из Србије.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Слушање песме у извођењу наставника (доживљај песме) (Прилог 5). - Читање текста песме у целини, а затим по деловима (по један стих), које ученици понављају после наставника. - Певање мелодије са текстом по деловима: прво наставник пева једну фразу (прва три такта), а затим ученици понављају и на тај начин уче песму до краја. - Изражајна интерпретација целе песме и утврђивање песме применом групног облика рада. – Свирање ритмичке пратње на дечјим инструментима клавес, маракас и триангл према једноставном аранжману; деоница маракаса у четвртинама на наглашеним деловима такта, клавес на ненаглашеним тактовим деловима и триангл на местима која означавају почетак фразе, пратећи формалну структуру песме (тротакт и два двотакта) (Прилог 6). <p>Етапе методског поступка:</p> <ul style="list-style-type: none"> – подела ученика у три групе (идентична подели у завршној етапи обраде/певања песме) – озвучавање пратње покретима руку (плесак длановима,

	пуцкетање прстима и ударац руком о клупу на местима означеним различитим симболима изнад текста песме), – свирање појединачних група на различитим инструментима, – спајање две групе инструмената (маракас и клавес, триангл и клавес).
Завршни део часа:	– Заједничко извођење целог аранжмана.
Напомена:	Појединачне активности ученика и експериментатора биће детаљно приказане у оквиру опште и секвенцијалне анализе часа.

ПРИЛОЗИ ЗА МОДЕЛ ЧАСА 1

Прилог 1. Примери ритмизације текста

Добар пример (тачно)

Да-нас је ди-ван дан.

Погрешан пример (нетачно)

Да - нас је ди - ван дан

Погрешан пример (нетачно)

Да-нас је ди-ван дан

Добар пример (тачно)

Да-нас је ди-ван-дан.

Прилог 2. Мелодијско питање са текстом и претпостављени одговор ученика



Музичка нотација у 2/4 такту са четири такта. Мелодија се састоји од осам нотних вредности: четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина. Текст испод нотације гласи: Ка - ко се ти зо - веш? Ја се зо - вем Јо - ва - на.

Прилог 3. Мелодијски мотиви постављени као музичко питање



Три музичка мотива у 2/4 такту, сваки са четири такта. Мотиви се састоје од осам нотних вредности: четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина.

Напомена: Мелодијски мотиви песме *Вишњицица род родила* постављени као питање измењени су због завршетка на доминантној функцији (D).

Прилог 4. Музичка питања учитеља и претпостављени одговори ученика



Пет музичких мотива у 2/4 такту, сваки са четири такта. Мотиви се састоје од осам нотних вредности: четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина, четрнаестина.

МОДЕЛ 2 – Мелодијске допуњалке (формирање завршетка задатог мелодијског мотива
– каденце)

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Извођење музике и дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	<i>Расџи, цвеџај</i> , из Француске, 18.век
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ часа:	Развијање способности двогласног извођења канона и примена разних врста каденцирања у стваралачком раду.
Исходи:	Ученик разликује завршену музичку мисао, полукаденцу и варљиву каденцу у области слушања музике и примењује стечена знања у стваралачким активностима. Ученик је упознао начин канонског певања и уме да тачно вокално репродукује своју деоницу приликом двогласног извођења канона.
Задаци часа	
Образовни:	- учење нове песме, усвајање знања о канону и начину извођења, препознавање везе између елемената у језичком и музичком изразу
Васпитни:	- подстицање емоционалне/музичке експресије, подстицање слободног изражавања музичким (мелодијским) целинама
Функционални:	- оспособљавање ученика за вишегласно певање, развијање осећаја за мелодијско кретање и музичку форму, развијање осећаја за хармонију и формални завршетак музичких целина, упознавање са елементарним законитостима начина обликовања музичке мисли – музичке синтаксе, развијање осећаја завршетка и осећаја незавршености музичке мисли
Облици рада:	Фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе:	Монолошка, дијалoшка, метода демонстрације
Наставна средства:	Нотни текст мелодијских питања (допуњалке) и нотни текст канона <i>Расџи, цвеџај</i> , инструмент (клавир), табла

Корелација:	Српски језик
Литература за наставнике:	<p>– Плавша, Душан и сар. (1960). <i>Музичко васпитање</i>, први део, Београд: Завод за издавање уџбеник Социјалистичке републике Србије.</p> <p>– Станковић, Е. (2002). Методички аспекти опажања и препознавања музичких феномена у општеобразовној музичкој педагогији. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.</p>
Литература за ученике:	– Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, М. (2009). <i>Музичка култура, У свешћу мелодија и стихова</i> , уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.
Предзнања и припрема ученика:	<p>На претходном часу реализоване су ритмичке и мелодијске допуњалке у облику питања и одговора, успостављањем аналогија са говорном метриком. Слушањем мелодијских мотива који имају одлике питања и мотива који представљају одговор, као и њиховим певањем у оквиру стваралачког рада ученика, започет је рад на формирању осећања за формални завршетак музичке мисли.</p> <p>Припрема за развијање наведене способности ученика – осећања формалог завршетка музичке мисли одвија се континуирано у процесу активног учења у настави музичке културе, кроз извођачке активности ученика у разреду, певањем и свирањем, а нарочито опажањем мањих и већих целина у слушаним композицијама. Ученици делове композиције препознају на основу понављања мелодијско-ритмичких мотива, уочавањем строфа и рефрена у вокалној композицији или на основу различитих врста каденцирања.</p>
АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:	
Уводни део:	<p>Час почиње разговором о карактеристикама реченице и знацима интерпункције због аналогије коју ученици треба да успоставе између говорних и музичких елемената.</p> <p>Којом врстом реченице исказујемо неко осећање (дивимо се,</p>

плашимо се, љутимо се)? (Очекивани одговор: узвичном). Који знак интерпункције се налази на крају узвичне реченице? (Очекивани одговор: Узвична реченица завршава се знаком узвика).

Међутим, уколико реченицом не исказујемо осећање већ нешто заповедамо/наређујемо, онда је то заповедна реченица која се такође завршава знаком узвика. Како их разликујемо у говору? (Очекивани одговор: према интонацији и јачини гласа). Осим узвичних, које врсте реченица постоје? (Очекивани одговор: упитна, обавештајна). Којим знацима интерпункције се завршавају обавештајна реченица и упитна реченица? (Очекивани одговор: на крају обавештајне се налази тачка, а на крају упитне реченице ставља се знак питања). Шта значи ако се реченица завршава зарезом? (Очекивани одговор: реченица није завршена).

Слушамо музичке примере. (Прилог 1)

Примери су преузети из књиге *Методички аспекти описивања и препознавања музичких феномена* аутора Емилије Станковић и представљају почетак композиције *Појреб лујке* П. И. Чајковског (првих осам тактова), који је измењен на крају (седми и осми такт) тако да се сваки пример разликује по формалном завршетку, односно врсти каденце.

Ученици треба да препознају да ли је музичка реченица завршена или незавршена. Уколико препознају да је музичка реченица незавршена, ученике питати да ли представља питање. Следећи задатак је да одреде који би знак интерпункције одговарао музичкој целини/реченици – тачка за завршене и зарез за незавршене реченице:

- тачка за завршетак на I ступњу,
- зарез за полукаденцу на доминантној функцији,
- зарез за варљиви завршетак на VI ступњу (код оригиналних музичких питања у тесту ауторка Станковић је за пример са варљивом каденцом предложила три тачке као знак

	<p>интерпункције који би највише одговарао варљивом завршетку на VI ступњу, али смо знак интерпункције прилагодили узрасту ученика четвртог разреда и њиховим предзнањима)</p> <p>Након слушања примера из литературе, ученицима најављујемо задатак – завршавање мелодије у мелодијским допуњалкама (Прилог 2). Очекујемо да ученици на различите начине осмисле завршетак мелодије, под утиском претходно слушаних примера и различитих завршетака одломка композиције <i>Поїреб луїке</i> П.И.Чајковског.</p> <p>Када отпевају наставак незавршених реченица, остали ученици би требало да одреде да ли мелодији одговара тачка или зарез.</p> <p>Осим стваралачких активности, певање мелодијских допуњалки има фунцкију припреме ученика за певање песме у главном делу часа.</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Обрада песме по слуху <i>Расїи, цвейїај</i> (Прилог 3):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Слушање песме у извођењу наставника (доживљај песме). - Читање литерарног текста песме у целини изражајно, а затим по деловима (два дела, по два двотакта), односно прво наставник, а затим ученици понављају после наставника. - Певање мелодије са текстом по деловима: прво наставник пева први део (прва четири такта), а затим ученици понављају и на тај начин уче песму до краја (други део се понавља и разликује се по завршетку, песма представља период). - Певање песме по групама (ученике делимо у две групе јер ће касније песму певати двогласно). - Двогласно певање песме и увежбавање канонског певања. - Након двогласног певања, ученике питамо да ли су певање почели у исто време и да ли су певали исту мелодију. Сами долазе до закључка шта је канон. Упознавање ученика са појмом <i>канон</i>. Канон је песма у којој исту мелодију пева више гласова, али певање не почињу у исто време. Након саопштавања дефиниције, следи певање песме <i>Расїи, цвейїај</i> у канону, на различите начине.

	<p>– У почетном раду, наставник може певати први глас, ученици други, као и обрнутим редоследом: певање почињу ученици, а наставник се прикључује певањем другог гласа.</p> <p>– Када ученици увежбају певање канона, групе ученика могу заменити своје деонице: група која је певала први глас, сада пева други и обрнуто.</p>
Завршни део часа:	Следи изражајна интерпретација песме: певање са динамичким нијансирањем, правилна акцентуација текста и евентуално кориговање грешака.

ПРИЛОЗИ У ОКВИРУ МОДЕЛА 2

Прилог 1. Оригинални почетак композиције *Појреб лујке* и примери са измењеним каденцама (Станковић, 2002: 57)

Andante quasi adagio ♩ = 44

Piano

Andante quasi adagio ♩ = 44

Piano

P. I. Čajkovski
„Pogreb lutke”

Andante quasi adagio ♩ = 44

Piano

Прилог 2. Задати почетак мелодије које ученици завршавају

Прилог 3. Нотни текст песме *Растии, цвеијај*, из Француске

РАСТИ, ЦВЕТАЈ

Лагано Из Француске, 18. век

mp

1. Ра - сти, цве - тај, цве-те ле - пи мај - ски,

2. ра - сти, цве - тај, ми - рис нам дај!

МОДЕЛ 3 – Мелодијска допуњалка са текстом

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Извођење музике и дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	<i>У ливади њод јасеном</i> , народна песма из Србије
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ часа:	Развијање осетљивости за традиционалне вредности певањем народне песме и упознавање стваралачког поступка компоновања дечје песме.
Исходи:	Ученик разликује народну од дечје песме. Ученик разуме процес настанка дечје песме и учествује у заједничким активностима допуњавања мелодије на задати текст.
Задаци часа	
Образовни:	- учење нове песме, утврђивање и разликовање карактеристика дечје и народне песме, оспособљавање ученика за уочавање наглашених и ненаглашених слогова у тексту, усклађивање акцентуације текста и мелодије
Васпитни:	- развијање љубави према стваралачком раду, развијање љубави према народном стваралаштву, развијање љубави према поезији за децу
Функционални:	- развијање осећаја за мелодијско кретање, развијање музичке маште, подстицање слободног музичког изражавања, упознавање са законитостима стварања/компоновања дечје песме кроз осмишљавање изостављених делова мелодије на задате стихове
Облици рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	дијалогска, метода демонстрације, метода рада на тексту
Наставна средства:	Нотни текст песме <i>У ливади њод јасеном</i> и нотни текст музичке допуњалке, инструмент (клавир), табла
Корелација:	Српски језик

Литература за наставнике:	<p>– Илић, Д. (2002). <i>Средсѝва изражавања у музици</i>. Књажевац: Нота, Ниш: Виша музичка школа у Нишу.</p> <p>Плавша, Д. и др. (1968). <i>Музичко васѝишање</i>, први део. Београд: Завод за издавање уѝбеника Социјалистичке Републике Србије.</p> <p>– Ршумовић, Љ. (2000). <i>Весѝи из несвесѝи</i>. Нови Сад: Прометеј.</p> <p>– Стојановић, Г. (2005). <i>Музичка кулѝура</i> за четврти разред основне школе. Београд: Завод за уѝбенике и наставна средства.</p>
Литература ученике:	<p>– Смрекар-Станковић, М., Цветковић, М. (2009): <i>Музичка кулѝура, У свеѝу мелодија и сѝихова</i>, уѝбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.</p>
Предзнања и припрема ученика:	<p>Ученици познају појмове: народно стваралаштво, народна песма, народна игра, контекст народног живота и настанка народне песме.</p> <p>Кроз реализацију музичко-стваралачког рада на претходним часовима, али и на основу музичког искуства и знања стечених у области слушања музике и певања песама, упознати су са основним елементима мелодије и врстама мелодијског кретања.</p>
АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:	
Уводни део:	<p>Час започиње слушањем музике. Ученици слушају народну песму <i>Ајге Каѝо</i> (2:15). На табли се налазе три слике: пара у народној ношњи, групе играча који изводе народно коло и дечјег хора (Прилог 1). Након тога следи разговор.</p> <p>Која слика одговара композицији коју сте чули? (пар у народној ношњи). Зашто сте изабрали ту слику? (пар је у народној ношњи, а композиција коју смо чули је народна песма). Зашто нисте изабрали слику на којој је група која игра коло такође у народној ношњи? (Очекивани одговор: фолклорна група изводи народно коло, а композиција коју смо чули је вокална – народна песма). По чему сте препознали да је песма коју сте слушали народна? (Очекивани одговор:</p>

	<p>завршетак мелодије и садржај).</p> <p>О чему најчешће говоре народне песме?</p> <p>Шта је народна песма? (Очекивани одговор: песма коју је створио даровити појединац из народа и преноси се с колена на колена). Да ли сте некад размишљали о томе како настаје песма у народу? (Очекивани одговор: на заједничком окупљању, на поселу, у раду). Ко је појединац из народа?</p> <p>Слушамо други музички пример, дечју песму <i>Шајушање</i> (0:56). Да ли нека од понуђених слика одговара овој композицији? (Очекивани одговор: дечји хор) По чему? (Очекивани одговор: чули смо дечје гласове). Да ли је и ова песма народна песма? На основу чега сте закључили да није народна? (Очекивани одговор: текст је другачији, говори о другарству, мелодија је распеванија). Која је врста песме у питању? (Очекивани одговор: дечја песма). По чему се разликује народна песма од уметничке? Ко ствара уметничку музику? (Очекивани одговор: композитор).</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Најава наставне јединице. Данас учимо нову песму чији је назив <i>У ливади</i> (Прилог 2).</p> <p>Обрада песме по слуху:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Распевавање преко модела који садржи модификоване ритмичко-мелодијске мотиве песме (Прилог 3). - Слушање песме у извођењу наставника и доживљај песме (препознавање да ли је песма народна). - Читање текста песме у целини, разговор о тематици, објашњење непознатих речи уколико их има, затим читање по деловима (по два стиха), које ученици понављају после наставника. - Певање мелодије са текстом по деловима: прво наставник пева једну фразу (прва четири такта) изражајно и у одговарајућем темпу, а затим ученици понављају и на тај начин уче песму до краја. (обратити пажњу на 6. и 8. такт како ученици не би нагласили последњи слог у речи јер је на

	<p>наглашеном делу такта).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Утврђивање и изражајна интерпретација песме: певање са динамичким нијансирањем и комбиновање групног са индивидуалним обликом рада. – Постављамо питање: Како настаје (дечја уметничка) песма? (на одређени текст се осмисли мелодија). – Најављујемо заједничко стварање мелодије на задати текст (мелодијска допуњалка са текстом). Ученици пажљиво слушају литерарни текст који чита наставник, али без саопштавања назива песме и имена песника (Прилог 4). Имају задатак да у односу на текст одреде да ли је песма народна или уметничка. По чему сте препознали да песма није народна? – Затим саопштавамо назив песме и име аутора текста. – О чему говори песма? Како бисте описали њен карактер? Какав је Митар у песми? – У песми се главни лик – дечак Митар описује на шaljив начин. Покушајте да осмислите мелодију песме која има сличан (весео, ведар) карактер. Ученици имају задатак да допуне мелодију тоновима, односно тактовима који недостају у нотном тексту. Наставник пева почетак и делове мелодије са текстом који су записани, а изостављене делове мелодије (двотакте) ученици певају у себи. Добијају задатак да замисле делове песме (прве строфе) који су изостављени, отпевају у себи и након тога записујемо тонове (које је осмислила већина) које су певали одговарајућим нотама (Прилог 5). – Анализа радова и извођење насталих мелодија (Прилог 6).
Завршни део часа:	<p>Након тога се подсетити да песма има три строфе. По чему се разликују строфе у песми? (Трећа строфа има пет стихова, за разлику од прве две које имају по четири стиха). Друга строфа може имати исту мелодију. Трећа строфа има више стихова, тако да ће и мелодија бити другачија. Ученицима још једном изражајно прочитати целу песму, са задатком да одреде на ком месту ће мелодија бити измењена, односно проширена (четврти</p>

стих).

Ученици осмишљавају и певају мелодију треће строфе (Прилог 7) са унутрашњим проширењем (једно од могућих решења).

ПРИЛОЗИ У ОКВИРУ МОДЕЛА 3

Прилог 1. Фотографије различитих извођачких састава



Прилог 2. Нотни текст песме *У ливади под јасеном*, народна из Србије

У ЛИВАДИ ПОД ЈАСЕНОМ

Allegro Народна из Србије

У ли - ва - ди под ја - се - ном во - да из - ви - ре,
во - да из - ви - ре. У ли - ва - ди под ја - се - ном
ај, во - да из - ви - ре.

The musical score is written on three staves in 2/4 time. The first staff begins with the tempo marking 'Allegro' and the title 'Народна из Србије'. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllables across notes. The melody consists of eighth and quarter notes, with some notes beamed together. The piece ends with a double bar line.

Напомена: У нотном тексту песме који се налази у уџбенику почетни ритмички мотив је записан на два начина, па би ученике требало подсетити на две ознаке – лук и тачку, којима се означава продужење трајања ноте, како би различито записивање истог мотива у једном истом примеру имало своју функцију и оправдање.

Прилог 3. Модели за распевавање (навише до a1 и наниже до c1)

Ми мо ми мо ми
Ми мо ми мо ми

The image shows four musical staves in 2/4 time. The first two staves show a simple melody with the lyrics 'Ми мо ми мо ми' written below. The first staff uses a slur over the first four notes, and the second staff uses a dot over the first four notes. The third and fourth staves show a more complex melody with slurs and dots over various notes, illustrating different ways to extend the duration of notes.

Прилог 4. Литерарни текст песме коришћен у музичкој допуњалци

БИО ЈЕДНОМ ЈЕДАН МИТАР

Љубивоје Ршумовић

Био једном један Митар
Више трапав него хитар
Више спетљан него згодан
Али (факат) врло одан.

Он је јуче као прво
Легао под једно дрво
И ко неки задњи деран
До јутрос му био веран.

Он је данас као треће
Сео поред једне вреће
У којој се чува шећер
И (уз мало спортске среће)
Даље неће да се креће.

Прилог 5. Мелодијска допуњалка са текстом

Био једном један Митар

Умерено

Би - о јед - ном је - дан Ми - тар ви - ше тра - пав не - го хи - тар.
Ви - ше спет - љан не - го зго - дан а - ли фа - кат вр - ло о - дан.

Прилог 6. Могуће решење мелодијске допуњалке – претпостављени одговори ученика за прву строфу

Умерено

mf Би - о јед-пом је - дан Ми - тар ви - ше тра - пав не - го хи - тар,
 Из - ше спе-тљан не - го зго - дан а - ли фа - кат вр - ло о - дан.

Прилог 7. Могуће решење мелодијске допуњалке за трећу строфу

Умерено

mf Он је да-нас ка - о тре - ће се - о по - ред јед - не вре-ће
 у ко - јој се чу - ва ше - ћер и уз ма - ло спорт-ске сре - ће
 ви-ше не - ће да се кре - ће.

МОДЕЛ 4 – Осмишљавање ритма и мелодије на задати текст

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Слушање музике и Дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	<i>Карневал живојиња</i> Камија Сен-Санса, слушање ставова <i>Кенјури</i> и <i>Финале</i>
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ часа:	Развијање способности слушања музике, уочавање могућности приказивања одређених појава/животиња музичким средствима и подстицање ученика на музичко стваралаштво.
Исходи:	Ученик препознаје улогу појединих музичких елемената у слушаној композицији. Ученик је у стању да осмисли ритам на задати текст и мелодију на одређени ритам.
Задаци часа	
Образовни:	- уочавање темпа, ритма и мелодије као елемената музичког израза, упознавање структуралних елемената (вокалне) композиције, илустровање литерарног текста музичким елементима – ритмом и мелодијом
Васпитни:	- интензивирање музичког доживљаја, развијање љубави према музици, развијање љубави према поезији, развијање интересовања за стваралачки рад
Функционални:	- развијање способности аналитичког слушања музике, подстицање музичког изражавања под утиском слушане музике, повезивање активности слушања и стварања, оспособљавање ученика за уочавање веза између литерарних и музичких елемената и препознавање њихових заједничких карактеристика
Облици рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	Метода демонстрације, дијалoшка, монолошка

Наставна средства:	аудио запис композиција – ставова из Карневала животиња Камија Сен Санса, <i>Слон</i> и <i>Пшнице</i> (карактеристични одломци), <i>Кенџури</i> и <i>Финале</i> , поетски текст песме <i>Шумски зец</i> Гвида Тартање, фотографије животиња, лаптоп, пројектор, уређај за репродукцију музике
Корелација:	Српски језик
Литература за наставнике:	<p>Плавша, Д. и др. (1968). <i>Музичко васпитање</i>, први део. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.</p> <p>Станковић, Е. (2002). <i>Методички аспекти ојашања и препознавања музичких феномена у општеобразовној педагогији</i>. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.</p>
Литература за ученике:	<p>– Смрекар-Станковић, М., Цветковић, М. (2009). <i>Музичка култура, У свешу мелодија и стихова</i>, уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.</p> <p>Напомена: Наведени уџбеник ученици користе на часовима Музичке културе које реализује учитељ. На часовима у оквиру експерименталног програма коришћен је дидактички материјал посебно израђен за потребе истраживања.</p>
Припрема ученика:	<p>Припрему за стварање мелодије на задати текст представљају одређивање ритма на задати текст и стварање мелодије на задати ритам.</p> <p>Осим свих наведених задатака, циљ слушања музике на овом часу је остваривање тематске и структуралне повезаности свих елемената часа. Ученицима је артикулацијом садржаја омогућено разумевање и повезивање музичког и литерарног доживљаја. Повезивање области слушања и стваралаштва је у функцији упознавања ученика са могућностима стваралачког израза у различитим доменима: откривање законитости и одлика процеса стварања који почиње инспирацијом уметника да</p>

	<p>одређену идеју, у овом случају своју представу о животињама, опише музичким или литерарним средствима, као и могућност спајања ових феномена у вокалној композицији.</p>
<p>АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:</p>	
<p>Уводни део:</p>	<p>Препознавање познатих одломака из свите <i>Карневал живојиња – Слон и Птице</i>.</p> <p>Слушамо први одломак – музичку слику <i>Слон</i> (1:28). На табли се налазе називи свих ставова из <i>Карневала живојиња</i> које су до сада слушали, у току ове и претходних школских година: лабуд, лав, кокошке и петлови, слон и птице. Ученике питамо да ли су препознали композицију. По чему сте препознали да је то музичка слика слона? (очекивани одговори ученика: дубоки тонови асоцирају на велику животињу, спор темпо на начин кретања слона).</p> <p>Након тога следи слушање другог одломка – <i>Птице</i> (1:15).</p> <p>На основу понуђених наслова који се налазе на табли, ученици препознају музичку слику птица. Шта вас је подсетило да је у питању музичка слика птица? (очекивани одговори: распевана и разиграна мелодија подсећа на песму птица, високи и нежни тонови подсећају на цвркулт птица, весели карактер подсећа на природу у пролеће када се птице враћају са југа).</p> <p>Да ли вас је музика подсетила на одређене птице? (очекивани одговор: птице певачице). Које сте птице замислили док сте слушали музику? (очекивани одговор: славуј, сеница, зеба, врабац, царић).</p> <p>По чему се разликују ова два става из <i>Карневала живојиња</i> која смо слушали? (Очекивани одговори: изводе их различити инструменти, изводе се у различитом</p>

	<p>темпу). Којим инструментом је представљен слон, а којим птице? (очекивани одговор: контрабас и флаута).</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Зашто је композитор изабрао контрабас за дочаравање слона и флауту за птице? (очекивани и могући одговори: дубоки, али топли тонови контрабаса одговарају физичким карактеристикама слона, чак и величина животиње одговара величини инструмента; светли и ведри/идилични тонови флауте верно музички осликавају мале птице; лепршава, разиграна мелодија подсећа на њихов лет и весели цвркул). Зашто се композицији <i>Слон</i> изводи у спором темпу, а <i>Птице</i> у брзом? (очекивани одговори: слон се креће споро и тромо, птице лете брзо и разиграно).</p> <p>Слушање два нова става из Карневала животиња, <i>Кенгури</i> и <i>Финале</i>.</p> <p>Прво слушају композицију <i>Кенгури</i> (1:02). Ученицима се не саопштава назив композиције.</p> <p>Док слушају музику, на табли се налазе три слике – кенгура, змије и корњаче. (Прилог 1)</p> <p>Након слушања, ученици бирају слику која одговара музичкој слици. Коју бисте слику изабрали, која слика одговара музици коју сте чули?</p> <p>Питамо ученике зашто су изабрали слику кенгура.</p> <p>(Ученици треба да погоде назив композиције на основу сличности ритмичке и мелодијске линије и кретања кенгура).</p> <p>Каква је мелодија у овој композицији? (Очекивани одговор: скоковита, узлазна и силазна наизменично). Опишите ритам у композицији. (Очекивани одговор: кратки тонови, испрекидана линија).</p> <p>Која животиња се креће на тај начин? (Очекивани одговор: кенгур). Како се крећу остале животиње које се налазе на сликама? (Очекивани одговор: корњача се креће тромо и равномерно/праволинијски по земљи, змије се</p>

крећу вијугаво).

Какав је темпо композиције? (Очекивани одговор: умерен).

Важна напомена: Уколико ученици не препознају умерени темпо – *moderato* у композицији *Кенџури*, и доживе као брзи темпо, не инсистирати на препознавању, већ поново разговарати о темпу након слушања *Финала*, када ће на основу компарације композиција моћи да направе разлику између брзог темпа *Финала* и умереног темпа *Кенџура*.

Да ли умерени темпо одговара темпу кретања кенгура? У ком темпу се крећу остале животиње на сликама? (Очекивани одговор: корњача се креће споро, змија се креће брзо, али не скаче).

Ученици имају задатак да препознају темпо у свакој од њих и да повежу темпо са расположењем које у њима ствара композиција (умерени темпо – *moderato* у композицији *Кенџури* и брзи темпо *molto allegro* у композицији *Финале*).

Слушамо другу композицију, последњи став *Финале* (2:08), такође без саопштавања назива. Ученици имају задатак да препознају музичку слику кенгура у последњем ставу.

Напомена: Уколико неко од ученика препозна и остале мотиве композиција које су слушали на претходним часовима (и у претходним разредима), односно „музичке слике” лава и кокошке, са ученицима водити разговор о томе на основу чега су препознали животиње (рика лавова на почетку композиције и оглашавање кокошака у средишњем делу става).

У овом последњем ставу композитор је осликао дефиле (свечана поворка у којој се учесници крећу појединачно или у пару, парадни марш) животиња и завршетак

карневала. Након саопштавања назива става *Финале*, којим се *Карневал животиња* завршава, објашњава се музички појам „финале”, који означава завршетак већег музичког дела, у овом случају свите од 14 ставова. Као што се у поворци налази више животиња, тако и свиту чини више делова (ставова) који припадају једној целини. Ставови се разликују, пре свега, по темпу и карактеру.

У ком је темпу последњи став? Како бисте описали карактер композиције? (Очекивани одговор: весела, разиграна). Да ли вас ритам и карактер композиције подсећају на неку одређену игру? (Очекивани одговор: француска игра кан-кан).

Као што Карневал животиња Камија Сен Санса представља музичке слике животиња (музичким средствима су дочарани начин кретања, оглашавање и величина животиња, као и средина у којој живе), у многим песмама познатих дечјих песника су, такође, описане животиње, али поетским текстом. Песник Гвидо Тартаља је написао низ дечјих песама о животињама. Једна од њих је *Шумски зец* (Прилог 2). Текст песме читају сви ученици заједно, прво изражајно, а затим ритмички изговарају текст уз плескање јединице бројања. Након тога записујемо ритмичку линију песме (Прилог 3). Уколико се говорна и музичка метрика не поклапају, ученицима указати на грешке (демонстрирати добар и погрешан пример) и исправити. Ученицима постављамо нови задатак – да осмисле мелодију на задати ритам и отпевају је са текстом (Прилог 4).

Мелодије које ученици осмисле на задати ритам и отпевају индивидуално, учитељ снима. Приликом вокалног репродуковања, ученике не исправљати уколико осмисле мелодију са другачијим ритмом од записаног на табли. У том случају, питати ученике да ли су запазили шта је

	измењено (ритам) и на ком месту – у ком такту или ком делу текста.
Завршни део часа:	На крају часа, заједно са ученицима, преслушавамо радове. Бирамо мелодије које су, по њиховом мишљењу, најлепше, и које највише одговарају литерарном садржају песме.

ПРИЛОЗИ У ОКВИРУ МОДЕЛА 4

Прилог 1. Фотографије животиња



Прилог 2. Литерарни текст песме на који ученици осмишљавају ритам

ШУМСКИ ЗЕЦ

Гвидо Тартаља

Шумски зец је најбржа

зверчица на свету,

јер му срце најбрже

силази у пету.

Прилог 3. Могућа решења ритмизације литерарног текста

Шум-ски зец је нај-бр-жа зве-рчи-ца на све-ту јер му ср-це нај-бр-же си-ла-зи у пе-ту.

Шум-ски зец је нај - бр-жа зве-рчи-ца на све-ту јер му ср-це нај - бр-же си-ла-зи у пе-ту.

Прилог 4. Могуће решење осмишљене мелодије на задати ритам/текст

Шум - ски зец је нај - бр - жа звер - чи - ца на све - ту
јер му ср - це нај - бр - же си - ла - зи у пе - ту.

МОДЕЛ 5 – Састављање мелодије од понуђених мотива

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Извођење музике и Дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	<i>Птице се враћају</i> , народна из Немачке
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ часа:	Развијање способности изражајног интерпретирања песме и способности осмишљавања мелодије на основу задатих мотива.
Исходи:	Ученик тачно и изражајно пева песму са сложеним мелодијским и интонативним захтевима. Ученик уме да састави мелодију од понуђених мотива уважавајући елементарна правила музичке синтаксе.
Задаци часа	
Образовни:	- усвајање нове песме, упознавање карактеристика мелодијског тока, уочавање тонално-хармонске стране мелодије, састављање мелодије од понуђених мотива
Васпитни:	- развијање љубави према певању, подстицање стваралачког ангажовања ученика
Функционални:	- развијање способности повезивања аудитивног и графичког/нотног записа мотива (препознавање мотива у нотном тексту на основу слушања истог), развијање осећаја за мелодијско кретање, развијање осећаја за формално заокружење музичке мисли, (аудитивно) разликовање потпуног завршетка, полузавршетка и незавршене музичке мисли, оспособљавање ученика за примену стечених теоријских знања у стваралачком раду
Облици рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	Метода демонстрације, дијалогска, монолошка
Наставна средства:	Поетски текст песме <i>Птице се враћају</i> , нотни текст песме, мотиви за распевавање и нотни текст мелодијских мотива

	за стваралачки рад ученика, инструмент (клавир), табла, лаптоп, пројектор
Корелација:	Српски језик
Литература за наставнике:	<p>– Илић, Д. (2002). <i>Средсѝва изражавања у музици</i>. Књажевац: Нота, Ниш: Виша музичка школа у Нишу.</p> <p>– Станковић, Е. (2002). Методички аспекти опажања и препознавања музичких феномена у општеобразовној музичкој педагогији. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.</p> <p>Стојановић, Г. (2005). <i>Музичка кулѝура</i> за четврти разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.</p>
Литература за ученике:	– Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, М. (2009). <i>Музичка кулѝура, У свейу мелодија и сѝихова</i> , уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.
Предзнања и припрема ученика:	Понављање знања о врстама кретања мелодије и уочавање и разликовање потпуног и непотпуног завршетка музичке мисли представљају припрему за нови задатак у области стваралаштва. Од ученика се очекује примена стечених теоријских знања из области музичке писмености у самосталном стваралачком раду.
АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:	
Уводни део:	<p>Понављање знања из области музичке писмености, као припрема за стваралачки рад ученика у завршном делу часа: такт 4/4, ритмичке фигуре у 4/4 такту, тонске висине од с1 до с2, кроз игру препознавања мотива (Прилог 1).</p> <p>На табли се налазе нотни примери четири мотива песме која се обрађује у главном делу часа, два аутентична и два модификована (Прилог 1). Ученици имају задатак да на основу ритма мотива који на неутрални слог изводи експериментатор, препознају мелодијски мотив. Након слушања два мотива и њихове идентификације на основу ритма, следећи задатак за ученике је препознавање мотива</p>

	<p>на основу мелодије коју екпериментатор пева неутралним слогом. На крају, ученици мотиве певају солмизацијом. Овај поступак, који представља комбинацију опажања и препознавања мотива на основу ритма и мелодије по слуху и из нотног текста, одабран је јер истовремено припрема ученике за певање песме по слуху и за стваралачки рад по нотном тексту.</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Најава наставне јединице и обрада песме по слуху: слушање песме у извођењу учитеља, читање поетског текста, распевавање у C-dugi (лествично кретање у терцама, због великог броја различитих терцних скокова у мелодији песме), певање са текстом по деловима, спајање делова у целину и изражајна интерпретација песме (Прилог 2).</p> <p>Након обраде песме <i>Пшце се враћају</i>, са ученицима разговарамо о мелодији песме и њеним карактеристикама. Уочавају да је мелодија на почетку (у првом делу) узлазна и скоковита. Каква је мелодија у другом делу, мелодија стихова:</p> <p style="text-align: center;">„будан врабац, мали царих, цео дан им чујеш гласих”?</p> <p>(Очекивани одговори: силазна мелодија, поступно кретање, поновљени тонови и поновљени мотив). Уколико не уоче сами, питати да ли се још неки делови понављају. Ученици би требало самостално да уоче понављање првог дела песме на крају. Иако није дефинисан као програмски захтев, уочавање троделне структуре АБА одговара развојним карактеристикама ученика четвртог разреда.</p> <p>Ученицима се најављује задатак да, од понуђених мотива на табли (пројектору), сачине своју мелодију. Наглашавамо да обрате пажњу којим мотивима може да почне, а којим да се заврши мелодија.</p> <p>Учитељ свира мотиве (двотакте) појединачно (Прилог 3).</p>

	<p>Затим ученици певају двотакте појединачно, уз инструменталну пратњу наставника, како би заједно одредили почетни мотив и врсту такта. (Напомињемо да постоји неколико различитих решења.)</p> <p>Ученици имају задатак да самостално свирају на металофону понуђене мотиве и саставе их тако да добију мелодију која лепо и складно звучи. Педагошке интервенције наставника састоје се само у певању или свирању мотива ученицима којима је потребна помоћ у подручју извођења музике. Тиме се ученицима обезбеђује могућност стварања мелодије од понуђених мотива по слуху, и избегава одређивање редоследа мотива методом случајног избора. Ученици који заврше задатак, своју мелодију свирају или певају. Уколико је потребно, поједине радове може отпевати или одсвирати експериментатор. Иако се кроз овај вид стваралаштва утврђује свирање на мелодијским инструментима из нотног текста, примарни задатак на овом часу је успостављање интеракције на различитим релацијама: између самих ученика, између ученика и наставника, између дечјих продуката које слушају на часу, између различитих области рада.</p>
Завршни део часа:	<p>Након записивања почетног мотива заједнички издвојеног пре почетка индивидуалног рада, записујемо следећи мотив на основу предлога већине ученика. (Прилог 4). Исти поступак примењујемо до краја, а насталу мелодију певају сви ученици. Наизменична примена индивидуалног и заједничког рада у овој фази дечјег музичког стваралаштва, саставни је део интерактивног приступа.</p>

МОДЕЛ 6 – Варирање мотива

ОПШТИ МЕТОДИЧКИ ПОДАЦИ	
Разред:	Четврти
Наставни предмет:	Музичка култура
Наставна област:	Извођење музике и дечје музичко стваралаштво
Наставна јединица:	<i>Блисѿај, звездо мала</i> , народна из Француске
Тип наставног часа:	Обрада
Циљ:	Подстицање музичко-стваралачког изражавања ученика применом поступка варирања мелодије.
Исходи:	Ученик разуме поступак варирања у музици на основу слушаних и певаних примера из музичке литературе. Ученик ствара сопствене варијације на задату тему.
Задаци часа	
Образовни:	- утврђивање знања о могућностима компоновања уметничких композиција на народне мотиве и указивање на познате примере из музичке литературе – <i>IX Руковет</i> С.Ст. Мокрањца, <i>Словенску иѿру бр.1</i> . А.Дворжака - проширивање знања ученика о видовима дечјег музичког стваралаштва, усвајање нових појмова <i>варирање</i> и <i>варијације на мелодију/ѿему</i> , упознавање са поступком варирања у музици, упознавање са могућностима стварања различите мелодије на исти текст
Васпитни:	- подстицање љубави према уметничкој музици, подстицање мотивације за стваралачке активности ученика
Функционални:	- развијање способности опажања сличности и разлика у мелодијским мотивима, оспособљавање ученика за примену поступка варирања у стваралачком раду
Облици рада:	фронтални, индивидуални
Наставне методе:	Метода демонстрације, дијалoшка, монолошка
Наставна средства:	Нотни запис песме <i>Блисѿај, звездо мала</i> , нотни запис вариране мелодије, инструмент (клавир), табла, лаптоп, пројектор
Корелација:	Српски језик, Страни језик

Литература за наставнике:	<p>– Плавша, Душан и сар. (1960). <i>Музичко васпийшање</i>, први део. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.</p> <p>– Станковић, Е. (2002). Методички аспекти опажања и препознавања музичких феномена у општеобразовној музичкој педагогији. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.</p> <p>– Стојановић, Г. (2005). <i>Музичка култура</i> за четврти разред основне школе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.</p>
Литература ученике:	<p>– Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, М. (2009): <i>Музичка култура, У свейу мелодија и сџихова</i>, уџбеник за четврти разред основне школе. Београд: Едука.</p>
Предзнања и припрема ученика:	<p>Ученици су слушали <i>Руковейи</i> С.Ст. Мокрањца, <i>Словенску ијру бр.1</i>. А.Дворжака. Упознати су са употребом народних мотива у уметничкој музици.</p> <p>Појам варирања у музици ученицима није познат. Осим функције подстицања стваралачке инвенције ученика у области стваралаштва, варирање је непосредно повезано са припремом ученика за решавање задатака који су „конципирани за уочавање изражајног дејства појединих елемената музичког израза” (Станковић, 2002: 58), у старијим разредима. Међутим, ученицима млађих разреда је такође потребно указати на изражајна средства и њихову улогу у одређивању карактера композиције (као на часу слушања ставова из <i>Карневала живојиња</i> у Моделу 4). Једно од могућих методичких решења које се може применити у раду са ученицима млађих разреда јесте слушање оригиналних композиција и њиховог упоређивања са варијантама истих, на основу промене тонског рода, темпа и артикулације (Станковић, 2002). Слушањем варираних мелодија, уочавањем сличности и разлика варијација са темом, свирањем и певањем варираних мелодија и применом варирања у стваралачком раду, ученици поступак варирања у музици сагледавају кроз све наставне области, чиме се</p>

	<p>остварује кохерентност њиховог знања о појму варирања и варијација на одређену тему/мелодију.</p>
<p>АРТИКУЛАЦИЈА И ТОК ЧАСА:</p>	
<p>Уводни део:</p>	<p>Разговор о уметничкој музици.</p> <p>Шта подразумевамо под уметничком музиком? (Очекивани одговор: музика коју је створио музички образован појединац и има која уметничку вредност).</p> <p>Како се зове аутор уметничке музике? (Очекивани одговор: композитор).</p> <p>Шта може да инспирише композитора да напише једно музичко дело? (Очекивани одговори: природа, осећања, песма).</p> <p>Слушање одломка из <i>IX Руковети</i> (последња песма у <i>Ивана Ђосифовара</i>, 1:04) С.Ст. Мокрањца. Шта је инспирисало Мокрањца да напише хорску композицију коју сте слушали? (Очекивани одговор: народне песме из Црне Горе).</p> <p>Подсећање ученика да је народна песма инспирисала многе познате композиторе да напишу музичка дела и да су те композиције, настале на основу народних мотива, њихова најпознатија дела.</p> <p>Слушање познате композиције, одломка из <i>Словенске иџре бр.1</i>. (1:20) А. Дворжака. Који народни мотиви су инспирисали Дворжака у овој композицији? (Очекивани одговор: Ритам чешке народне игре фуријант)</p> <p>Најава познате дечје народне француске песме <i>Блисџај, звездо мала</i>, која се пева у различитим земљама, на различитим језицима – француском, енглеском, српском. Слушање песме на енглеском језику у извођењу наставника/експериментатора.</p> <p>Најава наставне јединице.</p>
<p>Главни део:</p>	<p>Обрада песме <i>Блисџај, звездо мала</i> по слуху (Прилог 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Слушање песме у извођењу наставника (дживљај песме). - Читање текста песме у целини, а затим по деловима (по један стих), које ученици понављају после наставника. - Распевавање.

- Певање мелодије са текстом по деловима: прво наставник пева једну фразу (прва четири такта), а затим ученици понављају и на тај начин уче песму до краја.

- Изражајно извођење и утврђивање песме.

– Слушамо верзију песме *Блисџај, звездо мала* – песму *Блисџај, блисџај-Гушчица*, у извођењу дечјег хора *Колибри*.

Након слушања питамо ученике да ли се песма коју су чули разликује од песме коју смо певали на часу. Који део песме се разликује? По чему? (претпоставља се да ће ученици прво уочити измену текста, а уколико не препознају промену врсте такта, објаснити да је у другом делу уместо 2/4 врста такта 3/4).

Песма/композиција може да има и друге измене – мелодијске, ритмичке, али да се при том не удаљимо превише од теме како бисмо и поред тих измена препознали песму. Такав поступак се назива варирање. Песма (или нека мелодија) може имати неколико различитих варијација. Много познатих композитора компоновало је варијације на задату тему. Слушамо Моцартову композицију *Варијације на тему Блисџај, блисџај, звездо мала*, без саопшавања назива. Слушамо тему, прву и другу варијацију. Питамо ученике да ли им је позната мелодија? (Очекивани одговор: песма *Блисџај, звездо мала*). Саопшавамо назив композиције. На који начин је мелодија измењена у првој, а на који начин у другој варијацији?

Ученицима демонстрирамо (свирамо или певамо) и показујемо примере измењеног првог дела песме (Прилог 2).

Карактеристичан почетни мотив квинте задржан је у примерима четири варијације. Ученици имају задатак да, на основу слушања наставниковог извођења варијација, препознају измене (у првој варијацији су извршене мелодијско-ритмичке измене у 3, 4. и 7. такту, друга варијација је са минималним мелодијским изменама у односу на тему у 3. и 6. такту, али са задржаном ритмичком окосницом теме. У трећој су такође присутне мелодијско-ритмичке измене, док је четврта

	<p>варијација најсложенија, са променом врсте такта и слободнијим изменама у погледу мелодијско-ритмичког тока). Остали слободнији примери варирања, са изменом иницијалног мотива, демонстрирају су без анализе. Након тога, ученици свирају дате примере варирања на металофону. Следећи задатак је да самостално, свирањем на металофону, осмисле своју варијацију на први део песме <i>Блистај, звездо мала</i>.</p> <p>Ученици записују своје радове. Завршене радове наставник изводи (свира) и анализира заједно са ученицима према два критеријума: да ли мелодија лепо звучи и сличност са почетним мотивом. Задатак је да препознају измењени део мелодије.</p>
Завршни део часа:	<p>Изабране радове записујемо на табли и ученици певају најуспелије варијације.</p> <p>С обзиром на то да се први пут срећу са варијационим поступком, да осмишљене варијације свирају и записују, што је за ученике сложен, вишеструки захтев, на овом часу се варира само први део песме.</p>

ПРИЛОЗИ У ОКВИРУ МОДЕЛА 6

Прилог 1. Нотни текст песме *Блистај, звездо мала*

БЛИСТАЈ, ЗВЕЗДО МАЛА

Allegro В. А. Моцарт

Бли - стај, бли - стај, звез - до ма - ла,
ка - ко си - јаш рад' - бих зна - ла,
ви - со - ко го - ре ви - дим те ја,
ка - о дра - гуљ ти свет - ло сја.
Бли - стај, бли - стај, звез - до ма - ла,
ка - ко блис - таш рад' бих зна - ла. *p*

Напомена: Нотни текст песме *Блистај, звездо мала* преузет је из уџбеника који ученици користе у настави. Песма у уџбеницима других аутора и издавача има различите називе: *Француска песма, Блистај, блистај, звездо мала*.

Прилог 2. Варијације које експериментатор демонстрира ученицима

Варијација 1)



Варијација 2)



Варијација 3)



Варијација 4)



Варијације са променом почетног мотива



Прилог 3. Секвенцијална анализа часа

С обзиром на то да је стваралаштво заступљено у једној етапи часа, и да су педагошке интервенције учитеља усмерене на сегмент часа на коме се реализује дечје музичко стваралаштва, у току рада са експерименталном групом посматраће се активности учитеља/експериментатора и ученика само у поменутом делу часа. Главна предност секвенцијалне анализе, у односу на друге инструменте посматрања и евалуације часа, јесте основна идеја часа и могућност кориговања полазне идеје и дораде часа. Активности ученика и педагошке интервенције експериментатора приказати ћемо на основу дефинисаних параметара²⁰:

- активности деце на часу,
- активности/интервенције експериментатора,
- релевантност активности у односу на природу садржаја,
- повезаност циља часа и дечјих активности.

Облици педагошких интервенција се разликују, пре свега, у односу на специфичност наставне области/садржаја и модел педагошке интеракције који се у том подручју може применити.

Специфичност стваралачких активности ученика условиле су избор поступака који се примењују на часовима у оквиру експерименталног програма. Издвојене су:

- *трансмисија*, која подразумева демонстрацију активности и давање решења која ученицима служе као основа (музичке допуњалке и варирање);
- *стварање повољних услова за слободно изражавање ученика* активирањем њихових претходних музичких знања и искустава (примена знања из области музичке писмености у стваралачком раду, коришћење познатих ритмичко-мелодијских мотива и др.);

²⁰ Наведени параметри, као и инструкције за њихову примену, налазе се у Приручнику за примену метода активног учења/наставе *Активно учење 2*, аутора Ивана Ивића, Ане Пешикан и Слободанке Антић.

- *погодностицање деце у шкоу активностии*, које се првенствено односи на заједнички рад ученика, заједничко проналажење решења и ротацију улога учитеља и ученика (музичка питања и одговори);
- *омогућавање и прихватање самосталної рада ученика* у стваралачким активностима, јер ће самостални стваралачки покушаји ученика омогућити проналажење различитих решења.

Модел анализе секвенце часа

Активности деце		Релевантност активности деце у односу на			Интервенције учитеља /експериментатора
Редни број	Врста активности	Функцију секвенце	Циљеве часа	Природу предмета	
1)					
2)					

Начин представљања података у анализи секвенце часа преузет је од ауторке Весне Петровић, која је овај модел користила у својим радовима (Петровић, В. 2004; Петровић, В., Вукићевић, Н. и Антонијевић, Р. 2020).

Прилог 4. Текстови дечјих песама

Текст песме за стварање мелодије у оквиру иницијалног мерења ученичких постигнућа:

ПАУН

Гвидо Тартаља

Реп му велик, мозак мали,
па се можда с правом
паун својим репом хвали,
а не својом главом.

Текст песме у оквиру финалног мерења ученичких постигнућа:

КАМИЛА

Гвидо Тартаља

Може ићи врло дуго
и ствар увек носи коју.
Ако нема ништа друго,
носи барем грбу своју.

Прилог 5. Листа за евалуацију/бодовање радова

Листа за евалуацију/бодовање радова²¹
(у области дечјег музичког стваралаштва)

Процењивач (1/2): _____

Испитивање (И/Ф): _____

ИСПИТАНИК			КРИТЕРИЈУМ				
Ред. број	Име и презиме	Одељење (ЕГ /КГ)	Мелодија	Ритам	Формално заокружење	Акценти	Општи утисак

Лејенга: У табели су назначене оцене ученика експерименталне и нееквивалентне контролне групе (ЕГ и КГ), а два процењивача посебно попуњавају табелу за иницијално и финално испитивање (И и Ф). Процењивач појединачно бодује радове сваког ученика са 0 или 1, по следећим критеријумима: мелодијске карактеристике (осећај за кретање мелодије, тонално-хармонска страна мелодије, почетни тон), ритмичка компонента, формално заокружење музичке мисли, усаглашеност акцентуације текста и мелодије и општи утисак о раду. Незавршени радови су елиминисани и нису обухваћени у даљој анализи.

²¹ За евалуацију стваралачких радова ученика коришћена је модификована Листа за бодовање радова коју је аутор Јасмина Шефер применила у *Евалуацији креативних активности у тематској настави*. Структура листе за бодовање радова у области дечјег музичког стваралаштва концептуално је слична *Листи за бодовање креативног израза у дечјој индивидуалној уметничкој продукцији*, односно *Листи за бодовање индивидуалних ликовних и литерарних радова* поменутог аутора.

Сабирање оцена по наведеним критеријумима врши се у статистичкој обради података, израчунавањем аритметичке средине.

Оригиналност рада је издвојена као засебна категорија и биће описана само у оквиру квалитативне анализе радова.

Прилог 6. Примери успешних радова стварања мелодије на текст
песме у оквиру финалног мерења ученичких постигнућа

85



Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А-ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба-рем гр - бу сво - ју.

Detailed description: This musical score is for example 85. It consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Мо-же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.' The second staff contains the melody for the second line: 'А-ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба-рем гр - бу сво - ју.' The melody is simple and rhythmic, using quarter and eighth notes.

101



Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба-рем гр - бу сво - ју.

Detailed description: This musical score is for example 101. It consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.' The second staff contains the melody for the second line: 'А - ко не - ма ни - шта дру - го, но-си ба-рем гр - бу сво - ју.' The melody is simple and rhythmic, using quarter and eighth notes.

48



Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба-рем гр - бу сво - ју.

Detailed description: This musical score is for example 48. It consists of two staves of music in 4/4 time. The first staff contains the melody for the first line of lyrics: 'Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.' The second staff contains the melody for the second line: 'А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба-рем гр - бу сво - ју.' The melody is simple and rhythmic, using quarter and eighth notes.

46



Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си са - мо гр - бу сво - ју.

35



Мо - же и - ћи вр - ло ду - го и ствар у - век но - си ко - ју.
А - ко не - ма ни - шта дру - го, но - си ба - рем гр - бу сво - ју.